



TITLE:

<第2章>公開実験授業の記録・2 第20回公開実験授業

AUTHOR(S):

笹村, 俊之; 藤井, 奈津子; 神藤, 貴昭; 大山, 泰宏

CITATION:

笹村, 俊之 ...[et al]. <第2章>公開実験授業の記録・2 第20回公開実験授業. 京都大学高等教育叢書 2003, 16: 55-109

ISSUE DATE:

2003-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53958>

RIGHT:

2.1 【授業記録】

記録作成は、実際にこの授業を参観していた者が担当した。また本記録の作成には、後方からのデジタルビデオの映像と、授業者が使用していたマイクの音を録音したテープを用いた。

大山泰宏助教授による授業の第二回。今回は12月9日であった。受講人数は、14:45では約16人、終了時は28人となった。教室配置については図1参照。授業案については2.2の資料B参照。

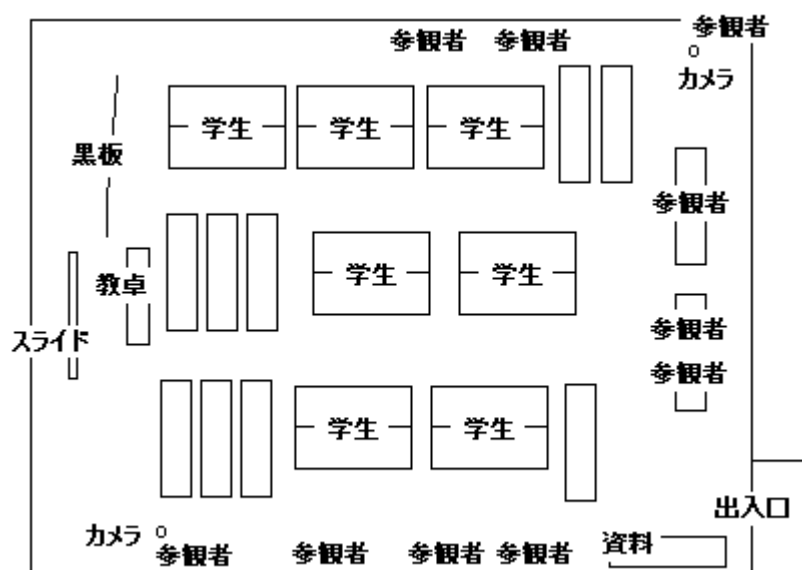


图 1

「1. 何でも帳に関する応答、論理的に考えることについて」に計画のおよそ倍の時間が割かれたため、「2. 近代の社会的変化に関する説明」の時間が約5分短くなり、「3. グループ・ディスカッション」の時間が約10分短くなった。

授業記録

以下では、授業者の発話を中心とした時系列順の記録となっている。発話以外の情報は、地の文のほか、(括弧)の中に記述した。

0. 授業に入る前に

時間：00:00-00:04 [14:45-14:49] 4 分間

00:00-00:01<授業開始>

黒板に「前回のように机を並べて、グループ毎に着席しておいて下さい。どこでもいいです。」とあったため、学生たちはすでにディスカッション形式で着席している。14:45になっても学生数が少ない。授業者は「なんか少ないなあ、スタートするだろうか、もうちょっと待ちましょう」と言い約1分半待つ。その間に学生が3、4人増える。「時間もあるので始めますね」ということで授業開始。

00:01-00:04<言った通り机を片づけておいてくれたことに対して>

「はい、それではね、今日の授業、最初は20分くらい講義をします。従って、班を作って頂いてますけれども、心持ち、体をこちらに向けてください。(学生たち、少しだけ、椅子を動かして前を向く) 前回は机を片づけて頂いて、どうもありがとうございました。あとまで残るとね、私も、あれですよ、小学校とか中学校の時、給食が遅かったもので、給食の後机を片づけて、昼休みになって、遊びに出かけるんですけども、私はいつまでも食べていて、結局みんなの机を運ぶということを繰り返していましたが。もし、前回、そういうことで、何でも帳を一生懸命書いてくださって、あとで机を戻すことになった方どうもありがとうございました。それで、また今日も終わった後、元に戻して頂けますか。そうすると、私たちもすごく助かりますんでね、よろしくお願いします。」

1. 前回の何でも帳に関する応答、論理的に考えることについて

時間：00:04-00:36 [14:49-15:21] 32分間

「何でも帳」(資料1参照)の5つの抜粋、それぞれを順に読み、コメントをしつつ、その内容を元に講義がなされる。学生の「何でも帳」の文章は、前回の授業後に書かれたものであり、それゆえ、必然的にその内容は前回の授業に関するものになっている。従ってまた各抜粋へのコメントは前回の授業内容の復習となる。しかし、「前提・論理の道筋」という言葉で、論理的に考えることについての忠告が何度も述べられる。

ところで、このフェーズは、「授業案」で予定されていた15分間の約二倍である32分間となった。

1-0. コメントを始める前に

時間：00:04-00:05 [14:49-14:50] 1 分間

00:04-00:05<感覚を論理的な言葉にする訓練の必要性>

「今日はね、どこから入っていくかというと、前回のディスカッションあるいは授業に関して、いくつかみなさんたち、感想を書いてくださったんですけども、それに対する、レスポンスをすることから始めたいと思います。それで、なかなかみなさん、鋭いことを書いてくださいました。ただ私が思いましたのはみなさん非常にいい感覚をもって、私の前回の授業の、反論など書いてくださっているんですけども、その感覚をしっかりと論理的な言葉にして、伝わるように、あるいは反論するような、その訓練がもうすこし必要かなと思いました。で、今日は何をするかといいますと、あ、マイクが入ってなかった。(マイクの電源を入れる。) みなさんたちの何でも帳の書いてくださったのをとりあげて、どんな風に、物事を考えるときに気を付けるべきなのかということ、それに関して、少しお話をしたいと思います。まず、何でも帳からの抜粋をごらんになってください。」

1-1.「総合的学習が必要だと～」

時間：00:05-00:11 [14:50-14:56] 6 分間

資料 1 左上参照

00:05-00:05<何でも帳の抜粋の読み上げ、およびそれへのコメント>

「1 番の方、「アルマジロ」さん、「総合学習が必要だ」という前提があるように思えたのですが、総合的な学習が必要かという議論の方が総合的学習の意義が見えてきやすいと思いました。今回は自分の意見というより議題に沿ったことを言う雰囲気があったように思えました。」 はい。これは、おっしゃるとおりですね、実はこれ、私も、授業を組み立てるときに悩みまして、というのは、前回私が意図したことは、総合的学習ということ、必要とする、あるいは、それが構想されている、いろんな世の中の教育の現状認識があるわけですね、そう主張している人たちがいる。その人たちが何に注目して、どのように考えているのか、ということ、みなで考えることを切り口にして、教育というものを見てみよう、ということだったわけです、わかりますか？」

00:05-00:06<「について」と「を通して」の違いについて>

「つまり前回のことというのは、総合的学習「について（強調）」是非を問う議論、というよりもね、わかりますか、総合的学習ということについて考えること「を通して」教育ということを見ていく、そういうことを意図していたんです。そのへんの違い、わかりますか？」

00:06-00:07<受験国語の訓練の例>

「ところがね、まあこれ難しいのはね、「を通して」ということになる、これみなさんたち、受験国語をやるときに一生懸命訓練したと思いますし、私もそれをやるまでなかなか国語の成績が伸びなかったんですけども。自分の主張ということ、まずあるわけですね。総合的学習の是非を考えています。その自分の考えがあります。しかしながら、例えば、現代文を読むときにはね、その考えを全面に押し出しては、現代文に解答できませんね、それで私何を訓練したかと言うと、結局、「この筆者はこんな風に考えているんだな」、「こういう前提でこういう問いの立て方をして考えてるんだな」ということを「括弧にくくって」いいですか？「括弧にくくって」、で、そのもとで、その筆者なり言ってる人の論理の道筋に従って考えてみる訓練相当しました。実はね、わたしがみなさんたちにまず訓練してもらいたいのは、ここでもあるんです。」

00:07-00:09<遅刻者への対応>

「(一人の学生が遅れて入室。) あ、君、そこやったかいな、グループ、五人そろっちゃったんですねそこ……、いいんですよ、いいんですよ、T 君やったかいな、そこで、失礼、失礼、なんかこのようなイメージがあったんだけど……」

00:07-00:09<前提と論理の道筋>

「相手がそのように考えているという論理の道筋をたどりながら、相手の論理に「内在的に」読んでいくということ、これを訓練してもらいたい。実はアカデミックトレーニングの中では、これがとても重要なんです、というのはなぜかというね。(黒板に図が描かれる。図 2 参照) それぞれの人にはそれぞれの価値観や前提があります。そしてそれぞれの人がそれぞれの価値観や前提に従って、ある主張を組み立てていますね。ところが対話というのは、どこで成り立つか、というと、あなたの「この(黒板を使いながら)」前提がわたしと違うので対話をしません(図 2 参照)、ということじゃ対話じゃないんだね。つまり自分がたとえばいろんな学問をしていくうえで、前提というものを括弧にくくらなければ、何も入ってこないんです。そうではなく、こういう前提(図 2 参照)で考えると、こういうことに(図 2 参照)なっていくんだなというね。だから、前提が間違っていたとしても論理の道筋は正しいかもしれないんですよ？これはわかりますか？ わかりますか？ 「前提が間違っていたとしても論理の道筋は正しいかもしれない。」逆も言えますよ、前提が正しくても、論理の道筋が間違っていれば間違っているということになるんです。わかりますか？」

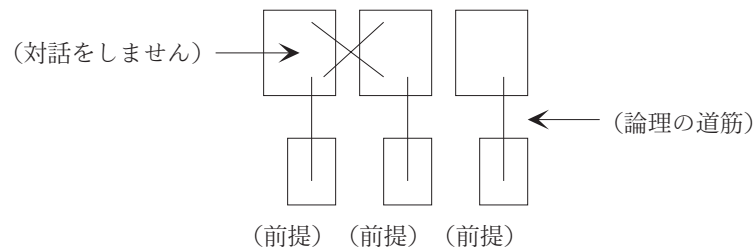


図 2

00:09-00:09<宗教の例>

「宗教なんかが勧誘のときに使うテクニックはこれです、前提は非常に独善的なものですが、論理の道筋は精密で正しかったりするんですね。それでどんどんどんどん論理の道筋をたどっているうちに、「ああ！」となったり「ああ、なるほど」と思ったりとか、あるいは「哲学者のカントはこう述べています」とかね、そういうのをひっぱってきて自分たちの主張を正当化する、てことをやってたりするんですけども」

00:09-00:10<前提と論理の道筋を区別すること>

「それで何が言いたいかというと、この前提というところを見極める目と、論理の道筋を見極める目ということ、これらを区別して考える、この二つを区別してやっていくなかで、対話を行ったり、ものを考えたりする。そういうことを是非身につけて頂きたい。」

00:10-00:11<まとめ>

「それで、前回やったのは、総合的学習に関して、実を言うならば、わたし自身、いろんな批判点がありますし、いろんな疑問点がありますし、ほんとにこれが解決になるのか、というね、いろんないろんなことがあります。しかしながら、どのようなコンセプトのもとでそれが意図されて、やられているのか、ということ前提にして考えていく。そう主張する人たちは、一体何を見ているのか、どんなことを考えているのか、ということ、考えること「を通して」教育というモノをとらえなおしていく。そういうことをやりたかったわけです、わかりますか今の？

まあでも、アルマジロさんが書くように、自分の意見をぶつけあうというのもおもしろいんですよ、ほんとね、議論としてはね。で、そっちの方がぐっと深い理解もあったりもするんですが。でも、前回の意図は、しかしながら、あるテーマに沿って考えるということでした。」

1-2.「今日のディスカッションは楽しかった〜」

時間：00:11-00:19 [14:56-15:05] 9 分間

資料 1 左中央参照

00:11-00:11<何でも帳の抜粋の読み上げ、およびそれへのコメント>

「それでは 2 番のかた、「今日のディスカッションは楽しかったのもう少し時間があればよかったです。私は教科の学習と総合的な学習とはきっちり区別するべきだと思います。」そうですね、この二つはきっちり区別するべきです。「いくら個性重視と言ったって、数学に個性はいらないように二つ同時にというのは無理だと思います。」

つまり個性ということと何かをしっかり学んでいくということの、両立は難しいんじゃないかというわけですね、「総合的学習は、私の中では、「知識つめこみ型でないもの」というイメージがあります。今の社会に合うようにということで始まった総合的学習ですが、少し漠然としすぎてるように思います。」 はい、この方もなかなかいいポイントとらえています。」

00:11-00:12<総合的学習の理念と現状について>

「というのはね、今、一般的に言われている、あるいは現場で認識されている、総合的学習ということに対するとらえ方というのはね、非常に漠然として曖昧なものが多いというのは確かです。つまりどういうことかということ、

実際にそれが、前回議論したように、何を意図したものであるのか、近代教育ということとどう関わっているのか、関連を抜きにして、要は、子供が楽しく、その時間に主体的に活動する、そしたらなんか学んでいるだろうというのがね、実際はそういうのがあまりにも多いんです。ここでまずしっかり区別して考えなければならないのが、いいですか、「ポイント（資料1 右上参照）」というところに書きましたけどね。これもモノを考えていくときに大切ですけども、理念と現状というのはこれは区別して考える必要があります、つまりどういうことかという、現代行われているたとえば総合的学習ということ、いろんな例を見ることによって、総合的学習なら総合的学習全部を否定してしまっただけでは早とちりに過ぎる、ということですね。諺に、「産湯とともに赤子も捨てる」という諺がありますけれども、それと同じようにね。たとえば、総合的学習というのは……」

00:12-00:13<クイズ>

「（声の調子が明るくなる。）まあ実際ね、私もこの授業を組み立てるにあたり、いったいどんなことが行われているか、だいたいインターネットで見ました。インターネットでよく発信するんですね、先生たちがね、あるいは子供にもホームページ作らせて発信したりしてるんですけども。一番たくさん総合学習であがってきたテーマ、というのは、みなさん何だかわかりますか？ 想像つく？（苦笑）ある課題・テーマっていうのがあってそこから総合学習を考えていくんですけども、何だかわかりますか？（マイクを持って何人かの学生に聞いていく。図3 参照）」



図 3

00:13-00:14<「梅ジュースを作ろう」について>

「これは、質問してもわからないかもしれないな。あのね、何だったかという、「梅ジュースを作ろう」というものだったんですわ（笑）。和歌山の生徒さんがやるならわかるんですが、日本中でなんかね、梅ジュースを作ろうということがたくさん行われているんですね。100時間もあって、そこに何を盛り込むかっていうのは大変なんでしょうけれども、梅ジュースを作って、梅の育ち方とか作り方とか効能とかね、そういうことをやっているわけです。しかしながら、みんなで梅ジュースを作って飲むということ、これはある学会で議論になっていたんですけどね、「そんなことやるくらいなら私は算数が分数がわからない子を教えますよ」という先生もやっぱりいるわけです。」

00:14-00:15<総合的学習のマニュアル化>

「従ってね、要は、いま、まあ、もひとつ言うならばね、総合学習が始まるぞ始まるぞっていうときに、文部省の、新学習指導要領では、それぞれのところの現場での工夫に任せますという話だったわけですね。どこそこで先生方どうしたかという、何を盛り込んでいいかわからない。で、どうしたかっていうと、ほかの学校でやられている事例をたとえばひっぱってきてね、それからそこに業者が目をつけて、総合的学習のマニュアルやテキストを売り出すんですね。そしてそういうもの通りに実践するっていう、まあ、いわゆる逆転した現象というものが、どこか、生まれていったという実情があります。もちろんそれでいいと思っていたわけではないですけどね。それを乗り越えてやっていこうとしているわけですけどね。」

00:15-00:16<総合的学習の理念と現状について>

「ま、そういうところから考えても、現代行われている総合学習というのは、必ずしも現状としては本当に意味のあるものになっているかわからない。しかしながら、だからといって、総合学習はだめだとするのは早とちりに過ぎる。そうではなく、そこをもっと超えてね。いったいなんのための、どんなコンセプトなのか。そのコンセプト

トと照らし合わせて、現状にはどんな、欠点があるのか、欠陥があるのか、改善すべき点があるのか、ということこそを、考えていかないといけないんですね。わかりますか？ だから何が必要になってくるかという、やっぱり、前提というものを元にしてしっかり論理的に考えていくということ、これが必要になってくるわけですね。このあたりも、是非、みなさんたちに、工夫してもらいたいと思います。」

00:16-00:16<前回の資料を忘れる>

「で、先日お配りした資料。前回忘れないで言ったおいた資料、あ！ みんなに忘れないでって言うておいて私が忘れてしまった。ごめんなさい（苦笑しながら教室後方まで資料を取りに行く。）みなさんにお渡しした資料の、「コア・カリキュラムと総合カリキュラム」というところをちょっと見てください。（資料2参照）忘れた方、そこ（後方を指さしながら）にありますんで、とってきてください。」

00:16-00:16<遅刻者への対応>

「（遅刻してきた学生が迷っているのを見て）あなたは、今日、私の授業初めてですか？ グループのメンバー見つかります？ 教えてあげて、彼のグループ。」

00:16-00:19<コア・カリキュラムの失敗、「はいまわる経験主義」>

「ここに何が書いてあるかという、実は、コア・カリキュラム、というのも、非常に大局的に見るならば、この総合的学習と非常に関連が深いものですが、失敗してしまったんですね。それは何故かという、「はいまわる経験主義」でしたっけ松下先生（参観者に尋ねる）？「はいまわる経験主義」というふうに揶揄されたんですけれど。（板書：「はいまわる経験主義」）なんでかというそのときはね、系統的学習、一つ一つの教科の体系を教えていくという考え方と、それと、一口で言えば教科教育ですね、と、それと、コア・カリキュラムの二つの考え方があった、そのときにね、コア・カリキュラムが失敗したのはね、やっぱりね、先ほどの「梅ジュース」と同じようなことになっちゃったんですよ。つまり、子供が何でもいいから経験して、で、そこを通して学ぶということに関する、しっかりとした考えとか見通しが欠けていたしたので、ま、何があったかという、もうすでにこの方、梅根さん（資料2右参照）という方がこれを書いたときに、すでにもうこれが始まっていたんですけれど。「たなばた遊び、端午の節句、お雛祭り」（引用）ということ、学校の中でいろいろやるようになっている。で、この人が揶揄して言っているのは「博打」。クラスで博打をやらせたら一番いい経験になるっていうんですね、経験主義から言えば。そらなんでかっていうと、みんな必死になりますからお金を計算をしますよね。で、それからいろんなことをやっぱり学ぶとか、なんか、とにかく、博打っていうのが一番いいことになってしまうわけですよ。しかしながら、それでは、（声の調子が少しシリアスになる）いわゆる、これからの時代をどう生きていくかということに関する、哲学が欠けているわけね。それではまずいということで、ここ（資料を指しながら）で批判しているわけですが、ま、今も同じです。だからやっぱり、単に「はいまわる」というのは、要は活動したら何でもいってという考え方にね、現状に陥ってしまって、だんだんと「系統学習」の方に道を譲っていったという現状があるんですけれども、このあたりのことは話し出すと非常に長い授業になってしまうんでね、今日はこれくらいにして、興味ある方は、是非、はいまわる経験主義とか系統的学習とかコア・カリキュラムというキーワードで調べていただきたいんですけども。ま、そういうことが起こっているわけです。」

00:19-00:19<まとめ>

「だから今も下手をすると、同じことを繰り返しちゃうわけね。だからこそ、いったい背後にあるものは何なのか、ということ、つまり、それが出てきた発想というのをしっかり知るべきだし、現状というものをしっかり分析していこうとね、こういうわけです。ま、そういうことが言えます。」

1-3.「そもそも今までの教科学習に〜」

時間：00:19-00:28 [15:05-15:13] 8分間

資料1左下参照

00:19-00:20<何でも帳の抜粋の読み上げ>

「三番目の方、Mさん、「そもそも今までの教科学習に近代学校教育の象徴性がどの程度あるかは大いに疑問

がある」 はい、これその通りですね。」

00:20-00:20<Mさんに、ここで話してくれないかと問いかける>

「Mさんはいらっしゃいますか？（目が合った学生に向かって）「Mさん」ですか？ よろしければ、聞いてもいいですか、これはね、非常に鋭いこと書いてくださってるんでね。今までの教科学習に近代学校教育の象徴性がどの程度あるかに関する疑問、というのをもう少し話して頂けませんか」

00:20-00:22<Mさんがマイクで約一分半話す>

声が非常に小さいため、クラス全体には届かない。

00:22-00:22<Mさんの話を要約>

「ありがとう、ええとつまり、今のMさんの話を要約するならば、ご自分が受けてきた教育というものを近代教育と仮定して、その中で必ずしも教科学習が君臨していたわけではないと、もっとほかのいろんな形態の学習があったし、重要性もみられたのではないか、ということですね？ 前回のディスカッションする中で、近代教育＝教科学習という、イコールの図式で結ばれてしまって議論されていたこと、もしかすると私の説明の中にもそういうニュアンスがあったかもしれないね、そこに違和感を感じたということですね。」

00:22-00:24<概念をしっかりと定義して区別することの必要性>

「はい！ 実は、今の非常にいい視点です、わかりますか？ というのはね、まず、僕たちが議論をするときに、概念をね、しっかりと、定義して考える必要があります。たとえば、このポイント（資料1右上参照）というところを、見てみてください。右側の一番下。（小声で一人の学生に注意する。）（読み上げて）近代学校教育、教科学習、つめこみ教育、受動的教育、ということね。みなさんたちの何でも帳の議論を見てみると、これを区別しないで論じている意見が相当ありました。ずいぶんちがうことなんだよ。わかりますか？ 例えば、近代学校教育の中には、教科学習以外にもね、読み書きの基本的な力をつけるということが特化されている場合もあるわけだね。これは教科学習にはあたらない。もっと学んでいくための一般的な力を身につけるということもありますね。それから、実際の学校教育に目を転じるならば、道徳ということもありましたし、いろんな活動もありましたよね。で、それが近代教育のフレームワークに、どの程度合致したものであるかってことは疑問があるんですけども。いずれも近代学校教育のコンセプトと、現実の近代学校っていうことに、やっぱりそこにずれがあるわけですね。教科学習ということ以外にもいろんなことがありますし。それから詰め込み教育でない総合的学習もありますしね。わかりますか（苦笑）？ 詰め込み教育の総合的学習だってありうるんだよ？ わかる？」

00:24-00:25<大学での総合的学習>

「（声が少し高くなる）いまね、大学でも、同じように、総合的学習みたいなものが導入されています。これはどういうのかというと、プログラムベーストレーニングとかね、それから能動的学習とかって呼ばれるものなんですけれども。どういうものかということ、大学の授業でもこうやって先生がこう教えるのじゃなく、この授業なんかもその一つであるんですけども、あるテーマをたててね、それに関してみんなが調査したり調べたりすることを「通して（弱いが強調）」学んでいく方法っていうのがね、医学教育・工学教育で導入されています。しかしながらね、ある大学の実際に能動的学習を受けている、学生さんに聞いたんですけども、（また声が高くなる）まあ、次から次に課題が与えられるんですよ。（動きが大きい）それをディスカッションして、みんなで答えを出して発表してっていうことを繰り返していくんですね。結局どうなるかっていうと、テーマは与えられてるし、で、出席も強要されてるし（苦笑）。ということで、「能動的学習の時間が一番受動的だ」って、その学生さんは言っていたんですけどね。そういうことが実際に起こっているっていうところもある。」

00:25-00:25<概念をきちんと区別しないとどうなるか>

「だからそういう意味で、こういう概念というのはね、区別して考えないといけない。これは本当に、理論的に考えていくっていう上で、すごく大切なことです。これはね、じゃないと何が起きるかということ、下手をすると「差別」ということに結びついていたり、ある事柄に対する「不当な閉じこめ」になっていたりするんですね。」

00:25-00:27<固定観念が認識を間違った方向に導く例>

「これを端的に表す実験がありまして、例えば、みなさんたちをね、アメリカで70年代、60年代かな、それくらいにおこなわれた実験なんですけれど。例えばここにね、いいですか、みなさん聞いて下さい。（少し間）背広

を着た白人男性がカジュアルな格好の黒人男性にナイフを突きつけて、お金を脅し取っている、写真、あるいは絵をね、ぱっと一瞬だけ見せるんです、ほんの零点何秒か。それを、あとで、どんな状況でしたか、と聞いたときに、何が起ころうかわかりますか？（ゆっくり深く問いかけるような口調に変わる。ほとんどの学生が前を向いている。

図4参照）（問）60%から70%の人は「黒人男性が白人男性にナイフを突きつけて、お金を脅し取っていた」と答えちゃうんですね。わかりますかいま私言ったこと？もう一回言いますよ。（大きい声で実験の説明を繰り返して）見せた絵は、白人男性が、黒人男性に、ナイフを突きつけて、お金を脅し取っている絵なんですよ。もしみなさんが「これをイメージしにくいな」と思ったり、あるいは私がこれを言ったのに、いつのまにか、黒人男性が白人男性に、（ナイフを）突きつけて（いるということに）なっていたと思ったら、すでに見方にとらわれているんですよ、既にその時点でね、いいですか？」



図 4

00:27-00:28<まとめ>

「そのように、私たちは、ある物の見方の枠組みを持って見ちゃって、たとえば、近代教育＝教科学習＝詰め込み学習＝受動的学習、と、全部同じ箱にぼんぼんぼんぼん入れちゃってしまうんだね。そうするとこれは、不当に閉じこめたり、不当に差別したりすることになっちゃうんですよ。ここから、しっかりした議論はできないんですね、こういう前提にたってしまうと。こういう前提にたってしまうと、感情的なことになったり、すれ違いがあったりとかする。だからそういう意味でね、いったいそれが意味する範囲は何なのかとか、それがいったいどこまで言えるのか、ということを、常に常にしっかりと、自分がどういう意味を込めて、その言葉を使っているのか、ということ、是非ディスカッションするときにしっかり考えてください。そしてそれはもちろんモノを書くときにも大切です。よろしいですか？ここは十分、気を付けてくださいね。」

1-4. 「今、ここから」から「いつか、どこかで」という～

時間：00:28-00:34 [15:13-15:20] 7分間

資料1右中央参照

00:28-00:31<スライドを用いて前回の近代の歴史的背景の説明を復習>

「はい、そしたらね、今日の授業へということなんですけれども。「本日の授業に向けて」、Yさんという方がこのようなことを書いてくださっています。（スライドを準備しながら）ちょっとまってくださいね。前回の復習を致しましょう、今日の授業に繋がっていくために。（スライドを準備する。資料3上左参照）はい。前回どんな話をしたのか、前回の講義のときにね。まず、近代という社会の歴史的背景について考えました。そこで何があったかということ、まず、近代の社会では大航海時代がありましたね。大航海時代ではどうなったかということ、今この場所から飛び出て、どこか違う文化のところに出かけていくということでした。それとあともう一つは、ドイツなんかでは30年戦争が続いて、何が起きたかということ、地域社会のコミュニティの枠組みというものが壊れていったんですね。つまりどういうことが起きたかということ、それまでの人々の生活の範囲が、（黒板に図を描きながら）これが世界だとしましたら（図5-1参照）、このへんにみんな暮らしていた（図5-1参照）、それぞれの所でね。

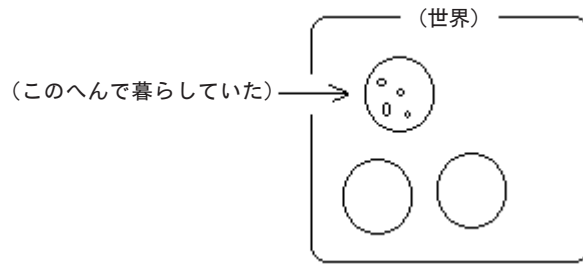


図 5 - 1

それぞれの共同体には、顔見知りの人がいるし、それぞれの規範があるし、風俗・習慣がある、で、価値観があるわけですね。ところが、違う世界のものが、こう入ってくるようになりますし（図 5 - 2 参照）、それから、あと30年戦争で、このへんが壊れてしまって（図 5 - 2 参照）、人々が放浪にでたりとか、いろんな人たちが流入してきたりということで、こういう地域共同体の崩壊ということが起こってます。

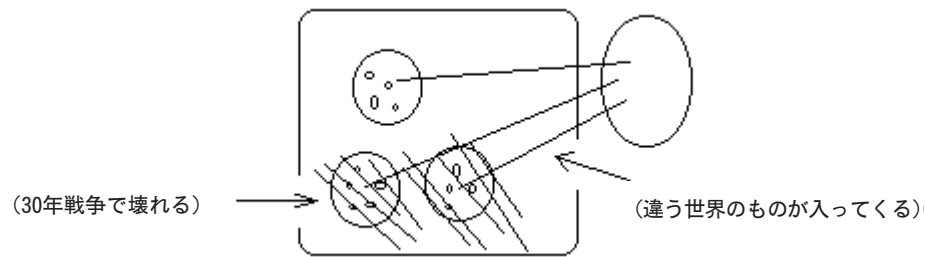


図 5 - 2

そうすると……。あ、見えますか？ 隠れてないかな？（端の学生にスライドが死角になっている可能性を危惧して黒板を少し動かす。）どうことが起こったかというと、ここだけに通用することじゃなく、世界中全部に通用するような、理性とか考え方・価値観っていうものはないものか、っていうことを求め出すわけですね。で、これはあとあと啓蒙主義につながってくるんですけど、ユニバーサルという言葉が非常に強調されるようになってますこの頃にね。いまグローバルって言ってますけど、非常に似てますね。ユニバーサルという言葉が強調されるようになってます。すなわち、いまここで役に立っている知識とか物の考え方・態度から、「いつでもどこでも」あるいは「いつかどこかで」役に立つことを、投入していくことが教育であった、ということになってきたわけですね。したがって、この（黒板を使いながら、図 5 - 2 参照）共同体の中に、特殊な空間を作り上げるために、近代学校というところの囲い込み、ということが生じてきた。こういうことを言ってたわけですね、これが先週の話の要約です。」

00:31-00:31<何でも帳の読み上げ>

「それでね、Yさんが書いてくださっているのは、これは非常に書いて頂いてうれしかったんですけどね。まず、大航海時代のキーワードっていうことが、「いつかどこかへ」ということだったわけですが、この、Yさんは、「いま自分は「いま、ここから」を重視しつつあるっていうふうに移り変わりってきた」っていうんですね。」

00:31-00:33<「生徒」ではなく「学生」、いまここに生きている私>

「で、実は大学に入って学んでいくっていうことはそれでもあるんですね。（はっきりとした声になって）いいですかみなさんたちはもはや「生徒」ではないんですよ？ みなさんたちは「学生」なんですよ？ わかりますか？

大学にはいるまではみなさんたちは「生徒」です。ある授業のところに座って、そしていつかどこかで役に立つことを教えられる。で、教える先生も、いつどこで役に立つのかなあとちょっと疑問なんで、「これは受験にでる

ぞ」とかいうことでね（笑）。どこで役に立つかっていうのを強調する風潮があるわけですけども。高校までは「生徒」でした。大学に入ったら「学生」です。学生に求められる一番大切なことは何かというと、「いま、ここに、生きている私」というところの問題意識から出発して、自分は何を学ぶべきなのか、何をなすべきなのか、ということを考えていく。よろしいですか？ そして探究していく。（教室中央へ進みつつ）そのときに、短絡的に、これはいま役に立たないから、学ばなくていいや、という態度に出るのではない。私たちが、あるいは京大の先生たちが、教えていくことっていうことは、みなさんたちに、やはり、これは覚えておいて欲しい、これは認識しておいてほしい、ということをやっぱり伝えてるんですね。じゃ、何故その先生たちがそれを教えているのか、ということまでを含み込んでね。いいですか？ 単に、これがいつどこで役に立つのか、ということ、受動的に考えるのではなく、みなさんたちが主体的に、これはいつどこで役に立つだろうか（語尾強勢）っていう、問題意識を持ちながらね、しっかりとそれを考えながら学んでいく、っていうことが必要になってくるわけです。とりあえずこれはいま自分にとって役に立たないから学ばなくていいや、ということではないんですよ。いいですか？ 一見役に立たないようなことでも、これはいつどこで役に立つだろうか（語尾強勢）っていうことを、考えながらやっていく。そうしないと、自分という人間は「この（黒板を使いながら。図5-2参照）ちっちゃな世界に閉じこめられたままになっちゃいますからね。」

00:33-00:34<まとめ>

「さっ。それで、Yさんは、「いまここ」というところから出発して、自分の足元がしっかり見えるようにしながら、この上から出発していこう」という態度を提案してくれています。だからまあこれちょっと、この授業全体の意図にもなっちゃうんですけど、私がこの授業で何をやりたかったかという、そういうね、あのうなんと言いますか、（間、言葉を選ぶ。）近代教育ということを通して、ということテーマに考えることによって、是非、皆さんたちがものを考えたり、学んだりする姿勢っていうことをね、ある態度ということ、そういうことをね、がんばって考えてもらいたかったわけです。それが、Yさんに伝わっているようで大変嬉しく思います。」

1-5.「今日の授業は大変面白かった～」

時間：00:34-00:36 [15:20-15:22] 2分間

資料1右下参照

00:34-00:35<何でも帳の読み上げ、授業を評価する意見・評価しない意見>

「さ、そして5番の方。（読み上げ）「今日の授業は大変面白かった。ほかにも教育関係の講義をいくつかとって、そちらのほうでも総合学習についてよく触れるのでまた新しく考えるよい機会となった。先生の進め方もすごく面白くて興味深く聞かせていただきました。」これはまあ、私の教え方が客観的に巧かったかよかったかっていうのがどうかっていう、同じように、この方がおっしゃるのと同じ数だけ、私の進め方がよくなかった、という意見もありました。いいことだけ集めてるんじゃないくてね、ちゃんと言っておきますけれども。でもね、どちらが間違っているとか、正しいとかじゃなくてね。そこから私はまた考えるきっかけを得ることができました。どうしてたとえばこの方にとっては、5番の方にはよかったのに、私のやりかたがぴったりこなかった人もあるんだろうか、ということ。そこを元にして考えることで、また私の今日の授業の工夫ができました。だからどっちの意見もウェルカムだしありがたいと思います。それで、ま、この方は幸運にも、教え方とかみ合ったわけですね。」

00:35-00:36<読み上げ、「2. 近代の社会的変化に関する説明」へ接続>

「総合学習がなぜ必要になったのかという視点がわたしの中で盲点になっていたのでもいろいろ考えさせられた。人と人のつながりがうまくできなくなっていることが直接の原因の一つと言えそうだが、何故そうなったのか難しいと思った。」人と人のつながりがうまくできなくなっていることが原因のようだが何故そうなったのか難しいと思った、というわけで今日はそのわけを考えてみましょう！」

2. 近代の社会的変化に関する説明

時間：00:36-00:49 [15:21-15:35] 14分間

2-1. 今回の視点

時間：00:36-00:37 [15:21-15:22] 1分間

00:36-00:37<「コミュニケーション」「メディア」「心性」>

「はい、今日のポイントです。（スライド提示。資料3上右参照）今回は、コミュニケーション、それからメディア、ということに着目して、近代と現代を分析する、ということです。で、コミュニケーションというのはこう定義します。「人と人とのつながり方、相互作用のあり方。」私とみなさんたちもコミュニケーションしています。ディスカッションのときみなさんはコミュニケーションします。メールや携帯電話でみなさんたちコミュニケーションします。そうやって人々とつながります。そしてその間にあるのがメディアです。みなさんたちが本を読むときは本がメディアです。こうやって語るときは、私がこのしゃべるということがメディアになっていますし、マイクもそのための一つのものでありますし、ケータイ、メールでやりとりするときはそれがメディアになりますね。わかりますか？その間にあるのとして定義します。そしてね、大切なのは、今日のポイント（スライドを指しながら）ここ！メディアが、人間の行動パターンとかね、それから、「心性」というのは心のあり方のことです。心のあり方を規定する、大きな影響を与える。ではそれがどういうことなのかを考えていきます。」

2-2. 活版印刷術は何をもたらしたか？

時間：00:37-00:46 [15:22-15:32] 10分間

資料3中央左参照

00:37-00:37<スライドを変える>

「例をあげます。近代には活版印刷術が、大変大きな影響を与えたと言われています。」

00:37-00:37<学生の体をグループ式から講義式へ変えさせる>

「どうぞ、体向けてください、みなさん、首だけだと疲れますので、どうぞ体を向けてください、こちらにね。（学生たち、大きく動き、前を向く。図6参照）」



図 6

00:37-00:38<スライドを印刷することにする>

「（少し迷いながら）これ、これ（スライドのことを指す）に関しては、ええ、これに関しては頭で覚えるだけでいいです。みなさんたちがディスカッションしているときにコピーして配りますのでね。」（ここで言及されている配布物が資料3である。）

00:38-00:39<「書物の急速な普及」>

「まず、活版印刷術が、グーテンベルクによって、1445年頃じゃないかなといわれているんですけども発明されました。何が起こったかという、まず、それまで書物といったら、頭で覚えてることを書いたりとかね。ある

いは羊皮紙というものにね、一つ一つ丁寧に、マニスクリプトといいまして、写本ですね。何かをくこう>写していく、ということが大事だったわけですね。だからそれまでの教育っていうのはどういうことだったかということ、一字一句間違わずに伝えて伝達していくということが大切だったんですね。で、大学の教育なんかも先生が読み上げるのを、ノートに書いていくということなんかがね、中世の大学なんかのスタイルであったんですけども、それだけ書物が貴重だったわけです。ところが、活版印刷術によって、大量に同じ本というのがたくさんたくさんできることになったんですね。で、それまで一部の知識人が独占していた書物というものが、どうなっていったかということ、人々に広まっていったわけです。もちろん、これは、社会階層の一番下の下まで伝わっていったかということ、そうではなくてね。ま、ある所まで、新社会層をうみだしてく原動力にもなりましたし、それから地域によっても差はあるんですけども、それまでの時代から較べると、やはり格段に本というのが普及していきます。」

00:39-00:40<「リテラシー（読み書きの能力）の重視」>

「じゃあ何が起こったかということ。はい。皆さんたちにお配りしたこのコメニウスの世界図絵、先週の、世界図絵のところにありますね。（資料4参照）ここには何が書いてあるかということ、「まず、発音を学びなさい」「文字の読み方と発音を学びなさい」ということで、「読み書きの能力を身につけるということ」、リテラシーっていうんですけどね、それが重視されるようになりました。（少し間）すごいことですよ（表情でも「すごさ」を表現しながら）！いいですか！読み書きの能力を持っていれば！本を読むことでいろんなことが学べるんですね！自分の生活世界の範囲を超えて、生きている世界を超えて、いろんなことを基本的に学べるようになるわけですね、すごいことじゃないですかこれは。こういうことが起こっている。ところが、活版印刷では、どんなことを……（中断）」

00:40-00:40<ディスカッションのテーマとの関連を示唆>

「頭を指で指しながら、「いいですか、みなさん、この問いの立て方とか論の展開の仕方を、よく頭にいれて覚えておいてくださいよ。というのは、これをみなさんがあとで、ディスカッションするときに大切になってきますからね。いいですか。」

00:40-00:41<「コミュニケーションを、対人場面から切り離す」>

「こういうことが起こるようになってくると、要は読書の習慣ということが広まっていったんだね。何が起こったか。人間の心にどんな変化が起こったかということ、いいですか？「コミュニケーションというものが、対人場面から切り離された」いいですか？例えば、それまでは、コミュニケーションを行うときは、たとえば、私がこのT君さんとコミュニケーションを行うときに、ここでの言葉のやりとりがあるわけですね。ところが、本というのは、いいですか。文字をくこうやって>追っていきますね、相手がいないんですねそこに（表情も大きく）！わかりますか？それまでは、例えば何か、コミュニケーションが生じるときっていうのは、相手が必ずそこにいました。しかし、書物っていうことは、相手がそこにいないんですね！コミュニケーションが、対人のフェイストゥフェイスの場面から切り離される、ということが生じるわけです。」

00:41-00:42<黙読の誕生>

「で、しかも、次にそこで何が起こるかということ、それまで、まあ、言葉っていうのは、「声に」くっついていて。声に出しながら語るっていう、声と言葉がくっついていたんですね。ところが、これはまあ、時期的にはもうちょっと後になるんですけど、「黙読」ということが生まれるようになります。目で追って読むようになる。つまり、音声から、いいですか、視覚というところに言語が変わっていったわけですね。これもすごい大きな変化なんです。で何が起こったかということ、はい（スライドに注目させる）。」

00:42-00:43<「近代的な自我意識「内省」」>

「本を読んだり、日記を読む習慣ができたんですね、何が起こったか、それまでは、相手に向かってしゃべったり、こうやってしゃべりながら考えていくっていうことが主だったんですけども、こうやって本を読みながら、何遍も心の中で繰り返して反省していく。あるいは、日記の中にその日あったことを、思いめぐらせながら省察しながら、日記を書いていく、というね。そういう自分の中で、リフレクションしていく、考えていくというね。近代的な「内省」という習慣ができていくんですよ、わかりますか？こういうことが、もちろんほかにもいろんな要因がありますが、活版印刷の登場ということと非常に深く重なってくる。」

00:43-00:43<「今ここ」への懷疑>

「しかも、本によって入ってくる知識とといいますものは、どういうものかということ、いまここに私たちが生きてる世界とは違うことなんですね、だから、「いまここの否定」ということが始まるんですね。（動きが大きい。図7参照）教養をもった人が、勉強すればするほど、生きにくくなって（苦笑）、世間との齟齬感、ギャップを感じるようになってくる、ということもね、ここから出てきていることでもあるんですね。」

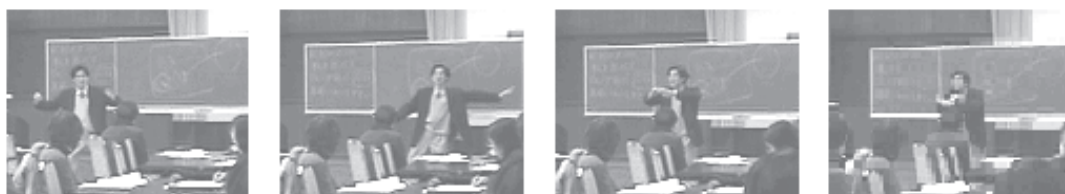


図 7

00:43-00:46<「Private の成立」>

「そしてね、もひとつ、プライベートという概念も実は、このころから誕生してきてます、みなさん、（板書：「private」その下に「privacy」）プライベートとかプライバシーということの語源は知っていますか？（板書：「deprive」）。ただし、正しくは deprive と書くべきであったため次回の授業で訂正された。）聞いてみましょうか。private という言葉の語源は知っていますか、誰か知ってる人いらっしゃいませんか？（しばらくのあいだ学生に聞いて回るが、どの学生もわからないと答える。）あとう、「剥奪する」。（板書：deprive の下に「剥奪する」。その下に「奪う」。板書しながら）「奪う」。こういう意味なんですね。現在私たちは、個人のことを、プライベートといいますけど、個人という概念なんですが、（板書：「個人」）これはね、もともと「公共性を剥奪されたもの」、という意味なんです。いまはほら、世界を世の中を考えると、個人個人を基礎において、そこから集団っていうこと考えていくでしょ。プライベートということがね。ほかに何より代え難い一番大切なモノっていうふうにつまみかかっている。もともとはね、個人、プライベート、という概念というのは、「公共性を剥奪されている」という意味で、ネガティブなイメージなんですね。「否定態」。公共的なことの否定態として個人という概念ができてくるわけですね。実はねこの頃どうことが起こったかということ、そうやって、個室ということが少しずつ成立してきたり、それから、「世間から離れて自分自身に立ち返るときは、書物を読むときである」とかね。その日のわたしのことを振り返って、日記に書くときである、というね。自分が自分である、ということが、世間の中にいて、人との関係にいたるときではなく、そこから離れて独りになるときが自分である、それこそ自分だっという概念っていうのが、ちょうどやっぱりこのころでできてます。おもしろいね、フェイストゥフェイスの対人場面から、切り離された結果ですね。コミュニケーションというものが。知っていくということがね。」

00:46-00:46<まとめ>

「このようにね、こういうメディアが、一つ、ある変化をもたらすっていうことはね。実はこういろいろ、いろいろな想像を巡らして考えていくと、こんなことが見えてきます。」

2-3.「宗教改革との関連」

時間：00:46-00:49 [15:32-15:35] 3分間

資料3中央右参照

00:46-00:48<「聖書に還れ」>

「で、実は、そのメディアが、発達して、印刷術があったっていうことは、もう一つね、宗教改革に影響を与えている、ということは、みなさんたち聞いたことはありますか？ルターが1517年に、始めた運動ですけども。宗教改革では「聖書に還れ」ということがよく言われます。それまでは、どういうことだったかということ、（黒板を消しながら）いいですか。聖書はラテン語で書かれてたんですね。一般の人はラテン語なんて知らないわけですよ。

ドイツ人はドイツ語でしゃべるわけですね。（三角形の図を板書。図8参照。以下、黒板を使いながら説明。＜括弧＞は黒板を使いながらの発話。）ところが、＜ここに＞＜こういう＞個人がいたとしたら、宗教改革以前は、まあ、もしくはここに＞神というものを考えるならば、ある＜この＞教皇がいて、それから、それぞれのところの宗教的な指導者がいて、教会があってということで、「組織を通じて」、神というのは与えられるものだったわけです。よろしいですか？で、聖書はラテン語で読めますから、＜このへんの＞司祭さん、神父さん、を通じてでなければ、伝わらないものだったわけですね神の言葉は。」

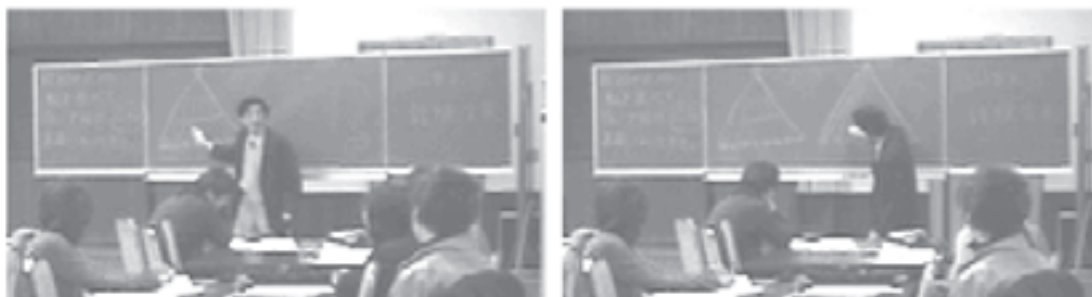


図 8

00:48-00:48＜神と人との関係の変化＞

「ところが、宗教改革でどうなったかという、活版印刷でみんな聖書を持つようになります。しかもドイツ語に訳出された聖書が入るようになって、人々が読めるようになったんですね。じゃあどうなったかという、このへんを（黒板に描いた三角形の中央あたりを指している。）すっとばすことができるんですね。神の言葉を一人一人が聞くという、神と人との直接の結びつきということが生まれるようになった。概念の中で。よろしいですか？」

00:48-00:49＜「偏在する神」＞

「（黒板から離れて）で、ここでもひとつ大切なのは、何が起こったかという、一人一人の人が、「ああ、いつも神様が見てる」とかね、それから、神様と対話して何かを考える、とかね。（体がよく動く。）そうやって、どこにいても神様が見て、自分の問題、自分の行いを監視して、反省するものとしての神様、というのがやっぱりこのころ出てきているんです。」

00:49-00:49＜補足説明＞

「（やや言い淀みながら）もちろんね、詳しく言えば、実は、ええ、プロチノスっていうね、新プラトン派の神秘主義の人が、ちょうど、ええ、ヨーロッパにね、あ、う、ギリシャ哲学が入っていくあたりのところにいたんですけれども、まあ、それ、それとも流れが関係してはいるんですけれども、それはちょっとおいといて、それはもっと詳しい話になるんでね。」

00:49-00:49＜まとめ＞

「それはおいといて、少なくとも宗教改革の時代に生じた神と人との関係ということ、の変化。そしてそれが、近代人の意識、とか、自我に与える影響というもの、こういうものはとても無視できない大きなものがあるわけですね。」

3. ディスカッション（方針説明含む）

時間：00:49-01:19 [15:35-16:04] 30分間

3-0. ディスカッションテーマの告知、人数の調整

時間：00:49-00:52 [15:35-15:37] 2 分間

資料 3 下参照

00:49-00:50<ディスカッションテーマの告知>

「それでね、今日、みなさんたちに、やっていただきたいのは。じゃあ。いいですか。ここから自分たちのことにひきつけて考えましょう（苦笑）。活版印刷のあとから、いっぱいいっぱい、メディアというものが、私たち人間、人類が発明してきましたね。（スライドを変えて、読み上げる。）「現代社会においてメディアは何をもたらしたか。」非常に難しいテーマではありますね（笑）。ですがチャレンジングに、みなさんたちどうぞ、正しいとか間違ってるということじゃなくて、半分妄想もふくらませながらね、思考訓練として、これをしていただきたい。それでね、ディスカッション、いまからいたします。」

00:50-00:51<人数の調整>

授業者自身が学生エリアに入っていき、それぞれのグループに最低 4 人がいるようにグループの人数を調整する。

「はい、じゃあ、これがディスカッションメンバーです。」

00:51-00:52<時計を見て時間について言及>

「そうだなあ。時間があれやね、30分、35分くらい話あってもらおうかな。40分くらい意図してたのだが、熱くしゃべりすぎてしまって（苦笑）こんな時間になっちゃいましたけどね。」

3-1. ディスカッションの方針の説明

時間：00:52-00:56 [15:37-15:41] 4 分間

00:52-00:52<ディスカッションの方針>

「はい。では、その 4 人の中でね。比較的長い時間ですので、ある程度、構造化した形でやっていく方が、短い時間の中での、生産性は上がると思います。で、どういうふうに構造化するかといいますと、（スライドに注目させながら）問いの建て方をこの三つ（スライドを指している。資料 3 下参照）に分解します。」

00:52-00:53<(1)現代を特徴づけるメディア。(2)生活世界とコミュニケーションをどのように変えているか。>

「まず「現代を特徴づけるメディアは何か」ということを考えましょう。いろいろあるね、テレビかもしれないし、ラジオかもしれないしね。いろいろあります。で、その「現代を特徴づけるメディアは何か」ということを考えて、その「メディア」が、よろしいですか？ 私たちの生活世界とコミュニケーションをどのように変えているか。」

00:53-00:54<「生活世界」の説明>

「今日はまず生活世界という概念を覚えてください、フッサールっていう人が生み出した言葉なんですけども。レーベンスベルトという言葉の訳なんですけども。（板書：「Lebenswelt」その下に「life world」）ドイツ語です、レーベンス、生活の、ベルト、世界、その通りですね（笑）。これはどういうのかといいますと、たとえば世界と言うときに、私たちは、自分が生きているところから切り離されたものを考えてしまうね。世界というイメージはね。ところがそうじゃなくて、世界というのは、たとえば、私にいま現れている生活世界というのは、ここの中で、この照明のもとで、こういう音響のもとで、みんなたちと一緒に、こう、やっていくという、今ここで大切なことってというのはこれなんです。ところが世界というのは、どこかに、確かに、客観的な世界というものがあるんですけれども。私、生きている個人、生きている主体にとってどんな意味があるかとかね。それからどんな生活になっているのかということ、それを示すのが生活世界。もっと言うならば……（中略。電磁波のせいでくらぐらしたという体験をして、あとであわてて撤回する。）」

00:54-00:55<「生活世界」の例、コウモリにとっての電磁波>

「たとえば、コウモリがピピピピッていいながら飛んでますよね、超音波出しながら飛んでます。僕らにとってコウモリの超音波っていうのは、生活世界に入っていないんです。しかしコウモリにとっては大切な生活世界になっ

ているんです。そのように、世界を客観的に科学的に見るのではなく、その人とかその生きてる主体が、関係しながら生きている世界のことをとりあえず生活世界と呼びましょう。わかりますか？そういうものとして考えます。だから、メディアは、生活世界とそれからコミュニケーションをどのように変えているかということを考えます。メディアを定義して、どのように変えているか、ということを考えます。」

00:55-00:56<(3)メディアの社会や人間の心性への影響>

「そしてさらに、じゃあ、そうやって、変わってきたことが、社会のあり方や、人間の心というものに、どんな影響を与えているか。について考えます。そして「それらを総体して現代を特徴づける。」たとえば、テレビ、ラジオ、新聞とかいろいろ出てくるかもしれませんがね。じゃ、それら一個一個の、いいですか？影響というのはたしかにありますけれども、束ねて見ると、やっぱり何かの特徴が浮かび上がってくると思います。それが「それらを総体して、現代を特徴づける」ということです。わかりますか？」

3-2. ディスカッションの時間設定

時間：00:56-00:57 [15:41-15:43] 2分間

00:56-00:57<ディスカッションの時間設定など>

「では、今から」と言って、教室の時計と腕時計を見ながら、ディスカッションの時間設定をする。時間が少なくなっているのでもいろいろ悩む。結局、「30分は欲しい」ということで、14:10までとなる。

「10分まで、みなさんたちで、時間の配分を見ながら、(スライドを指しながら)この三つのステップというものを、考えてみてください。そして最終結論として、それらを総体として現代をどう特徴づけるか、ということですね。何もこういちいち書いていく、(教室中央に進みながら)一人一人が書いていく必要はないですからね必ずしもね。みなさんたちの中で書く役の人を決めてもいいですし、全く書かずに議論を展開してくださってもいいです記憶に従ってね。(間)さっ、それでは、お任せいたします。もし言葉遣いとか、こういう例を挙げてもいいですか、メディアにこんなのを含めていいですかとか、疑問点があれば、私ここでうろろうしていますので訊いてください。(間)さっ、どうぞ。で、誰か、イニシアティブをとっていただくと進みやすいと思います。(長い間)(スライド指示しながら)これがディスカッションテーマです。」

3-3. グループ・ディスカッション

時間：00:57-01:19 [15:43-16:04] 21分間

この間、授業者および学生のディスカッションの音声は、聞き取れる程度には記録されていない。また、映像としては記録されていないが、このフェーズの後の方で、授業者は、田中、松下と予定変更の相談をし、予定変更を決意する。そして、終了予定よりも6分早く、ディスカッションが打ち切られる。

00:58-

授業者、教室後方で参観している院生のところに行く。予告していたパワーポイントの印刷のことで相談。

00:59-

巡回。

01:00-01:04

スライドを印刷するために授業者が一時的に退室。

01:04-

巡回。(図9参照)



図 9

01:07-

スライド資料の配布。(資料3である。)

01:08-01:10

授業者、「参考図書」の板書(フェーズ4で詳述)。その後巡回。

01:14-

授業者、「キーワード」の板書(フェーズ4で詳述)。その後巡回。

4. 予定変更の課題提示

時間：01:19-01:30 [16:04-16:15] 11分間

01:19-01:19

「ええ、みなさん、議論の途中だと思うんですが」と言って、ディスカッションを途中で切り上げる。ほとんどの学生が授業者の方を見ている。

01:19-01:22<提案という形での課題提示>

「(相談を持ちかけるような口調で) 実は、いま、みなさんたちの議論を見ながら考えてまして。あのね、たぶん今日ちゃんとした結論出すのが難しい気がする。どう? そして、これはね、というのも、とても大切なテーマであるのね。今日、とりあえずの結論を出して、私が、最後に、こんなことを私は思ってますってやってもいいんだけど。でもね、そうじゃなく、みなさんの毎日毎日の生活にかかわってくることでありますし。で、そこから考えていくことで、もっとね、いろんな学問に広がっていく芽が含まれていると思うのね。だからこれをすごく私はテーマとして大切にしたいね、やっていきたいです。というのも、私もずっとこれ考えているんです実を言うね。そしてこれに関して考えたり本を読んだり、いろんなものを書いたりしています。それでね、一つこれ提案なんですけどもね。どうですか。あのう、これ(ディスカッションの成果)をね、班で、今日の授業は12月20日で終わりですけど、次みなさんたちにお会いするのは1月20日です。一ヶ月あります。そのあいだにね、少しまとめておいてもらいたいと思うのよ。もちろん交換条件があります。終講レポートが少し軽くなります、もしそれをやるんだったらね。だいたいこの「ライフサイクルと教育」は終講レポートを課しますけれどね。それを少し分量を少なくするかわりに、これはね、是非、これは私の願いでもあるんですけどね、みなさんたちに、冬休みの間にね、まあ、それこそ、インターネットとかメールとかのメディアを使ってでもいいですし、あるいはフェイストゥフェイスでこうやって会う、会う場を大切にするようなことでもいいですからね。あのう、是非、そうですね、分量にして、あまりたくさんのご要望は要求しません、そうですね、B4一枚、に箇条書きで結構ですから、この班

のメンバーでまとめて頂こうと思うんですが。どうですか？（間）（声が明るくなって）これをね、ちょっと聞いてみましょう。私はこれを非常に強く願っています。だからみなさんたちも、私のその願いを覆すような「いやだ！」というね、強い拒否があれば私は考えます。それくらいの拒否がある方いらっしゃいますか？どうですか？（間）「ああ、面倒だなあ」という気持ちがあると思うんですけれどね。それを一歩乗り越えて欲しい。お願いしますよ。いいですかこれ。そしたらね、それともう一つ、1月20日、例年であれば、最後は「ライフサイクルと教育」全部を通してどうでしたかっていう振り返りをやっていたんですけれども、今年は、ただえさえ授業時間が少なかったんで、1月20日も私が授業をします。そして、そのときまでに、またこの班で集まりますのでね、まとめて、ここにもってきてください。」

01:22-01:24

期日の決定で少し悩みながら、結局、次の授業日（2003年1月20日（月））の午前12時までに持ってくることになる。班のメンバーの名前を必ず書くこと、協力し合うこと、などの注意がなされる。

01:24-01:25＜ディスカッションの時間に板書したキーワードの紹介＞

「それでね、これに関しては、いろんなところで議論がなされています。このテーマに関してね。キーワードを、いま私が思いつく限りですけれども書いておきました。みなさんが調べたり考えたりするときのきっかけにしてください。「情報格差」とかね。「インターネット・パラドックス」。それからもっと大きな概念でありますけれど、「ポストモダン」。ちょっと、これまで踏み込むと泥沼になるかもしれないけど。「多元的価値」とかね。それからあと、人間の心ということに関して考えるならば、（板書：「解離」）「解離」とかね。dissociation という症状です。それからあと「リアリティ」とか「アクチュアリティ」という言葉であるとかね。これは、必ずしもね、一致しない、正確に定義しようと思うと難しい言葉であるんですけれどね。この「リアリティ」とか「アクチュアリティ」ということにこめられた気持ちなんかを理解していく。こういうのがあります。ほかにキーワードいくつかあります。オタクもそうかもしれないな（苦笑）。コミュケとかもそうかもしれないな（苦笑）。」

01:24-01:27 ＜ディスカッションの時間に板書した参考図書の紹介＞

「参考図書。メディアと人との関わりを考えた人に、マーシャル・マクルーハンという人がいます」と言って、M.マクルーハン『グーテンベルクの銀河系』を紹介。「歴史的なことと人間のここの関わりを考えると、アナル学派、歴史学の一派にあります」と言って、A.コルバンを紹介。

01:27-01:30 ＜授業終了＞

「突然の予定変更、申し訳なかったけれども、私なりに最善のことをみなさん方に伝えるために、採ったことだと、どうか、認識してください。1月20日にまたお会いします。それまでにグループで、B 4 一枚に、作業の結果として、まとめて、12時までに提出してください。何かやり方に関して、質問とかありますか？（一人の学生が何かを言うが、全員には聞こえない）いいこと言ってくれるな。今日休んだ人、どうしようかな。（掲示を出して分量は半分で個人でやってもらうことになる。）」

「やり方に関しての質問があればメールでの質問を受け付けます」ということで、メールアドレスを黒板に書く。ほかに質問がないので「また机を戻して帰っていただけるとありがたいです。よいお年を。」というので授業終了。



「総合的な学習」に関する公的定額

① ① 各学校の創意工夫を生かした革新的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。

② ② 情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表、討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること。

③ ③ 問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組み態度を育成すること。

④ ④ 自己の生き方についての自覚を深めることをあげ、これらを通じて、

⑤ ⑤ 各教科それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、認められ児童生徒の中で総合的に働くようになる

1. 各学校は、地域や学校、児童・生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童・生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う。

2. 次のようなならいを持つて指導する。
- 1) 自ら問題をを見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよい問題を解決する資力や能力を育てる。
 - 2) 学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。
 3. 例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童・生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特徴に応じた課題などについて、学校の活動等に応じた学習活動を行う。
 4. 総合的な学習の時間の枠内では、各学校において適切に定める。
 5. 次の事項に配慮する。
- 1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験や、英語・図画、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れる。
 - 2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教員が一体となって指導に当たるなど指導体制、地域の豊かな教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫する。
 - 3) 小学校において国際理解に関する学習の一環として外国語活動を行うときは、学校の英語等に及び、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校 段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにする。

近代の特徴 (前回)

- 歴史的背景
 - 大航海
 - 地域社会の荒廃
- 普遍的な理性を求める
 - 「今ここ」の知識から、
「いつでもどこでも」「いつかどこか」へ
 - 近代学校教育の発想へ

今回の視点

- 「コミュニケーション」「メディア」に着目して、近代と現代を分析する
- コミュニケーション
 - 人々のつながり方、相互作用のあり方
 - その、手段が **メディア**
 - メディアが、人間の行為と心性を規定する

近代を代表するメディア 活版印刷術 (1445頃) は 何をもたらしたか？

- 書物の急速な普及
- リテラシー(読み書きの能力)の重視
- コミュニケーションを、対人場面から切り離す
- 黙読の誕生
- Private の成立
- 近代的な自我意識「内省」
 - 「今ここ」への懐疑

宗教改革との関連

- 聖書に還れ
 - 印刷術があつてこそ可能
 - 神と人との関係の変化
 - 神と人が直接つながる
 - 遍在する神
 - 近代的な自我意識に関連

現代社会においてメディアは、何をもたらしたか？

- 現代を特徴づけるメディアは？
- それらのメディアは、生活世界とコミュニケーションをどのように変えているか？
- それは、社会や人間の心性にどのような影響を与えているか？
 - ※まず、各々のメディアについて考える
 - ※その後、それらを総体して、現代を特徴づける

2.2 【検討会記録】

藤井奈津子

参加者：田中・松下（司会）・大山・溝上・
神藤・藤田・笹村・青地・藤井

松下

今日の授業について、まず客観的フィールドワーカーからの報告を。次に前回の検討会の論点について簡単な振り返りをし、最後に授業担当者大山先生からの報告を一。

〈客観的フィールドワーカーからの報告〉（第2章2-(1)の笹村による授業記録参照）

笹村より報告

〈前回の検討会での論点について〉（資料A参照）

松下

- （1） 授業のうまさ（授業技術の高さ）
- （2） 題材のとらえ方・扱い方の妥当性
- （3） 授業検討会の目標・あり方

〈授業担当者からの報告〉（資料B参照）

大山

今日はやりやすかった。しかしやりやすいということの落とし穴として、逆に学生の様子を見ていなかった、こちらのペースで進んでいた、ということも考えられる。近代を代表するメディア（活版印刷術）の話のあたりは私がずっと考えてきていることなので、論理の展開は自分にとってはわりと引っかけりのないものになっている。だからそういう意味で、授業する側が持っている前提を、はじめて聞く学生（あるいは参観者の方々）はどのように思っていたのか、ということが気にかかっている。

今日も授業のリズムについては意識するようにした。例えば、学生がダレてきたときには、ディスカッション・グループを編成するなどの対処を行った。また、最後に予定を変更したのは、ディスカッションで議論されていることのレベルがあまりにも低いものだったため。学生にもっと調べてもらい、議論を深めてもらいたかったのでレポートの課題を出した。学生の一ヶ月の作業に期待したい。

〈報告を受けて〉

松下

資料としてとりあげられていなかった人の何でも帳（前回）にはどんなことが書いてあったのか？

大山

総合的学習について言及している人が全体の8割。前回は大航海時代の話のあたりに力点を置いていたのに、それについて書いている人は3、4人しかいなかった。つまり、こちらが力点を置いていたところと、学生に印象が残っていたところが違った。これは（総合的学習について議論した）ディスカッションの印象が強かったためなのか、それとも私の授業の構造が悪かったからなのか？

また今日の授業で最初に何でも帳の書き方について注意したのは、前回の何でも帳の記述を見て、書く訓練がされていないと痛切に感じたため。文章の論理的な関係などがなっていないし、内容も授業にうまくかみ合っていない。

笹村

しかし学生ははたして大山先生の注意を身にしみるものとして聞いていたのだろうか？

大山

前回の何でも帳の記述で多かったのは、例えば「総合的学習はゆとり教育の弊害だと思います。大切なのは教科学習の教え方なのではないでしょうか」といったようなもの。しかしこういうのはなんの議論にもなっていない。だから、自分の主張の根拠を述べなくてはなんの議論にもならない、ということを学生に気づいてもらおうとしたのだが……。

田中

たしかにこれまでの何でも帳の水準に比べると今年の水準は悪い。大山先生の言うように、今年一年間は書く訓練というものをないがしろにしてきたのではないか？

松下

何でも帳の質が低い理由としては、こちらの指導の問題、学生の質の問題、何でも帳の使用頻度などいくつかの要因が考えられると思うが……。たとえば前回は非常に素材が多かったので、学生が消化不良になっているということはないか？

大山

そういう問題ではないと思う。というのは、これまでの何でも帳は、なにか学生の心に響いたことに引きつけて書いてくるというものが多く、論点がものすごく多様だった。しかし今回は、論点が狭いうえに、論理的にもはっきりしていない。

神藤

「総合的学習」という題材が、学生に紋切り型のことしか書くことができないようにさせたのでは？

田中

結局、何でも帳の質が悪いのは今回だけのことなのか、それとも今年の授業全般的にこういう書きぶりだったのかという問題になると思うが。私は今回だけとはとても思えないが……。

というのは、自分で受けとめて自分のところから返していく、それに対してこちらがきちっと返してやる、というのが本来の仕事なのだが、そういうことを今年はやってきていない。(今年のリレー式授業では) 枠の中で、ある義務みたいなものを与えておいて、その範囲内で書いたらいいよ、と言ってきたためこういうふうになってしまったのではないか？ ディスカッションに関してもそうなのでは？

大山

たしかにディスカッションの話の深まり方もそうだった。だから今日は、もう一回考え直してもらおうと思った。

松下

そうすると今年のリレー式授業はうまくいかなかったということか……。

田中

しかしこういう議論は最後にふさわしいのではないか。ずっと考えてきた問題点だったのだが、きちっと言えなかったのが……。

溝上

机をグループの形にしたため、大山先生の話を書くときの学生の姿勢が気になったが。授業者としてはどう感じていたのか？

大山

私は学生が聞いているのか聞いていないのかわからないと調子が狂うので、「こちらを向いてください」と言うことにしている。今日は2回言ったが、2回目のときは効果があったように思う。

溝上

「いいですか？」という呼びかけも多かったが。

大山

それも学生をこちらに向かせるため。私は学生のリアクションを見ながら授業するので。

田中

今日の議論とディスカッションは別々に2時間に分けてやった方がよかったのかも。

大山

私は1時間の授業で、講義とディスカッションとを分けてやった方がやりやすいように思っている。というのは、ディスカッションのようなもの（作業）があった方が講義の内容が定着しやすいように思うので。また今回は学生がどれくらい理解しているかわからないので、ディスカッションをすることによってフィードバックをしていくというのもあった。

田中

今日は、授業者が一般的抽象的な議論をして、ディスカッションで学生がそれを自分たちの生活世界のなかに引きつけて考えるということをされていたのだが、しかしその「抽象的な議論」と「学生の生活世界」との間にはものすごい落差がある。これまでの授業では、学生は授業者の一般的抽象的な話を自分の問題に引きつけて考えるということをしていなかった。そういう意味では今日のディスカッションはうまくいくはずがなかった。つまり学生は、一般的な話は一般的な話で聞いていて、自分の問題は自分の問題として考えている。両者の間に疎通がない。

松下

たしかに大山先生の話聞いていないことはないけれど、しかし学生がどの程度まで理解できていたかは疑問。今日の話はかなりの前提知識が必要だった。だから学生は自分たちの生活世界に引きつけるときに卑近な例に頼らざるをえなかったのでは？

溝上

たしかに、学生は聞いてはいた、しかし理解・考えるとは違ったような……。

松下

今日の話は、全体を関連づけてまとめる、全体図を作り上げていく、というのは難しかったのでは？

田中

しかし私は、これまでの学生は、あれくらいのペースでこれくらいの話をしても通用してきたように思うが……。

笹村

今日のような話を聞いたときに受ける衝撃というものを考えると、アカデミックな場にいると（いろいろと本を読んだりしていたりすると）衝撃があるのだろうが、こういう考え方をしたことのない一回生にとっては逆に衝撃がないのかもしれない。

田中

つまり、既存の知識とぶつかるといういいことがない、なんにもないからずっと入ってしまう、ということだね。

松下

今日のディスカッションの課題（現代社会においてメディアは何をもたらしたか？）は、活版印刷術は何をもたらしたか、ということをもう一度引っ繰り返さないといけないので、応用問題としては相当レベルが高い。けれども自分の身の回りに起きていることだからそこから問題を立てていけば考えていけないことはない。したがって難しい面と簡単な面の両方あって、卑近なところでは考えやすいのだけれども、大山先生の期待されていたようなことになると思えにくい。

大山

しかしそこまで行ってほしかったのだが……。これくらいのスピードで、これくらいの抽象度で話しても伝わるだろうと思っていたのだが、私の読みが甘かったのか……。

溝上

大山先生の説明がそんなに早かったとは思わなかったし、進めていき方も良かったとは思いますが……。

大山

だからこそ、もっと学生の頭に入っているのではないかと思ったのだが……。

田中

私は、松下先生の言うような活版印刷術の話を引き繰り返すという考え方ではなく、活版印刷術の話は「メディアが変わると生活世界が変わる」という一例であると受け取っていて、だから学生のほうに一般的抽象的な話を自分たちの生活世界に引きつけるという思考様式が確立していれば、そんなに難しい問題ではなかったと思ったが……。

笹村

つまり応用としてではなく、アナロジーとして考える、と。

松下

田中先生の言われるように、2 番目のスライドの原理（メディアが変わると生活世界が変わる）が、3・4 番目のスライド（近代を代表するメディアと生活世界との関係）と 5 番目のスライド（現代社会におけるメディアと生活世界との関係）に繋がっているというように学生のなかで関連づけられていれば、簡単な問題だったかもしれない。しかしそういうふうに関連づけるのは難しいことではないかと思ったが……。

田中

しかし、松下先生のような引き繰り返すというような話になると、そこまで学生は考えられるだろうか？

松下

しかし考えられないとすると、わりあい卑近な例しか出ないような気がするが……。今年のリレー式授業の課題は全般的に簡単だった。だから学生はあまり思考を鍛えられることがなく甘やかされてきたように思う。

田中

今年は、きちんと枠のある課題を与えて、その枠内で思考を組み立てていく、ということをしてきた。だから今日のような、抽象度の高いものを出してきて、それを自分の生活世界と結びつける、という作業はまったくしてこなかった。しかしそれをいままでやってこなかったとすると、それは教養教育になっていなかったということになるのではないだろうか？

藤田

今日の前半の何でも帳からの抜粋のところを話されているとき、もうひとつわかりづらかったが……。

笹村

例えば、今日のプリントのタイトルに「説教」と書いてあったら、大山先生の話していることのどこにアクセントがあるのかということがわかり、そういう物語として理解しやすかったのだろうが……。

松下

つまり構造がわかりにくかったということか。

大山

しかし非常に整理された形で伝えていくと単なる知識の上滑りという感じで通り過ぎていってしまったのではないだろうか。だからあの話していた言葉の中で、これは自分に向けて言われているな、と思うことが一つでもあればいいと思っている。

田中

説教した（何でも帳をどう書くかということ話をした）のは悪くなかったと思う。むしろそういう回路をつくってこなかったということの方が悪かったと思うが。

松下

パワーポイントを使うときは、資料を配らなくてもよいのか？

大山

今日は話の先を読んでしまうと面白くないところがあったので配らなかったのだが……。

松下

パワーポイントの内容を写している学生は、書くことに手間がかかって、考えることがしにくくなるのでは？

大山

でもプリントを配ると、かえってこちらを見なくなり集中しなくなるということもある。だから今日は、あとでプリントを配るので写さなくてもいいよ、ということを口頭で伝えた。

第19回授業検討会（12/9）のまとめ

2002.12.16 松下

◆ 検討会の概要

- ・ 前回は、学外からの参加者が1名（和歌山大学・吉田先生）ありました。
- ・ 多くの参観者が技術的に高い授業だと感じた授業であり、それがどこに起因するのかが、前半の話題になりました。その他、題材のとらえ方、および授業検討会の目標・あり方などが議論されました。

◆ 論点

(1) 授業のうまさ（授業技術の高さ）

- ・ 授業のうまさを感じさせる要因として次のような点があげられるのではないかと。
 - ・ 話し方：テンポのよさ、聞き取りやすさ
- ・ ラボールのつけ方
 - ・ 1回あたりの授業料（授業開始時：挙手させて全員を授業に参加させる）
 - ・ パーソナルスペースの話
- ・ 授業の区切り（boundary）の明確さ・授業の分節間の関連の見えやすさ
 - 授業の構造を教師と学生の間で共有しやすくなる
- ・ boundaryを示していたもの
 - ・ ことば（「ここまでのところをまとめると」）
 - ・ パワーポイントのスライドの提示、資料配付
 - ・ 座席の組み替え（講義→ディスカッション）、姿勢・視線の向き（ディスカッション→講義）
- ・ 授業の分節間の関連
 - ・ 前回の授業からのつながり・一次回の授業へのつながり
 - ・ 分節ごとに、まとめと次の課題が示される
- ・ 細かく指示を与えるところと学生の裁量にまかせるところとのメリハリ
 - ・ ディスカッションの際は、まずグループ編成させ、その後で作業課題を提示する（両方の指示を同時に与えない）
 - ・ グループ編成のしかたは、7の剰余系を使ってグループ分けすることだけで、後は学生まかせ
- ・ 例の豊富さ、親しみやすさ
 - e.g. パーソナルスペース（鴨川の並び方、学生とのシミュレーション）

(2) 題材のとらえ方・扱い方の妥当性

(a) 総合的な学習

- ・「総合的な学習の時間」を近代教育の見直しの例として用いるのは妥当か？
 - …系統主義・経験主義の振子の子の一つにすぎないかもしれない
 - …新教育以来、似たような教育の試みは繰り返されているが、当時と現代の教育状況は大きく異なる
- ・「総合的な学習の時間」のディスカッションによって、授業の全体の流れがかえって見えにくくなってしまったのでは？
 - ⇒ [授業者より] 総合的な学習という素材に足をとられてしまった感がある。

(b) 近代教育

- ・近代と近代教育の関連のつけ方はあれでよかったか
- ・近代教育の始まりの時期（大航海時代）と具体化・普及の時期（帝国主義期）とが一くくりにされている
 - ⇒ [授業者より] 歴史的に厳密性を欠くことは承知の上で、あえて近代および近代の転換点と人間の心・教育との関わりを問題にしたかった

(c) 『世界図絵』の使い方

- ・教育史家には違和感があるかもしれないが、斬新で面白かった

(3) 授業検討会の目標・あり方

(a) 教育技術を取りだすことの是非

- ・「ティップス」と違った形で、教育技術を自覚的にとりだすことを試みるべき
- ・学生を、授業の形式ではなく内容へと入り込ませるためには教育技術が必要
- ・教育技術からカリキュラムの議論へと移行していくためにも
 - |
 - ・その際、考慮すべきこと
 - ①授業検討会は、自己肯定・承認の場であるべき。教育技術からみた一面的な評価の場にならないこと。
 - ②事例の具体性を残した形で一般化のあり方

(b) 想定している教育に偏りはないか

- ・すぐれた学生をさらにひっぱり上げる teaching
 - |
 - 落ちこぼれそうな学生を起こす //
- ・全学共通科目
 - |
 - 学部の専門科目 *われわれの想定している教育は前者に偏りがち

資料B

公開実験授業 2002年12月16日

「ライフサイクルと教育」授業案

担当：大山 泰宏

0. 前回を受けて

前回の授業において、総合的学習をディスカッションテーマに用いたのは、それ自体のぜひについて考えるのではなく、それをきっかけとして教育というものを考えることであった。しかし、何でも帳の記述には、明らかに全体として総合的学習の是非に関する議論に偏っている。最後のほうに講義された内容にまで関連づけて述べているのは、数名にすぎなかった。これは、授業のデザインが不適切であったのか、それとも、受講生の構えに依るところが大きいのか、考察せねばなるまい。

何でも帳の学生の記述は、ほとんど訓練されていない感じがする。文章の論理的な関係などがあいまいで、未熟な印象を受ける。本当ならば、いちいち指摘して訓練してほしいところだが、残された回数を考えると、それは断念せざるを得ない。

1. 今回の授業のねらい

現代社会における「コミュニケーション」の様相に関し、ディスカッションを通して分析し、教育のあり方や人間の心のあり方に関して、分析する目を得ることを期待する。

2. 授業の方法

講義によって、近代の社会的変化を、コミュニケーション、メディアに着目することで辿り、それがどのように人間の心性や人間観に影響を与えているかを、概説する。その後、ディスカッションで、現代はどうかを考えていく。

3. 時間の配分と計画

- 2：45－3：00 前回の何でも帳に関する応答、論理的に考えることについて
- 3：00－3：20 近代の社会的変化に関する説明
- 3：20－4：00 グループディスカッション
- 4：00－4：10 ディスカッションの結果を聞きつつ講義（まとめ）

4. 使用教材

- ・パワーポイントによるスライド
- ・ハンドアウト
- ・何でも帳のコピー

2.3 【授業分析】

大学授業における授業フレームの調整

— 授業者へのVTRインタビューによる検討 —

神 藤 貴 昭

問題と目的

大学授業、とりわけ講義式授業では、初等中等教育と比べ、相互行為がなく、学習者は受動的になりがちであるという批判がなされてきた。このような指摘は、現在だけではなく、例えば我が国においては、大正期における成瀬仁蔵の『大学教育法改善案』（寺崎, 1999, p180）、あるいは戦後まもない1951年に提出された大学基準協会一般教育研究委員会報告（喜多村, 1999, pp.154-158）においてもなされおり、古くからの問題であると言える。

しかしながら、当たり前のことではあるが、大学の講義式授業といえども、その過程においては授業者——学生間の相互行為がみられる（神藤・尾崎, 2001）。授業者が授業計画に基づきなんらかのトピックを述べると、学生はそれらに反応し、「顔上げ」行動（溝上・水間, 2001）や眠気、表情などが変化する。それらの反応を授業者は察知し、次の行動を起こす。例えば、ネガティブな反応が見られた場合は、積極的な相互作用を求めてトピックを立て直したり、授業全体の計画を変えたり、学生を当てるなど変化をつける。あるいは、逆に、授業者は学生の顔をまともに見られなくなり、うつむいて授業をおこなったり、なんとかその場をきりぬけようとごまかしたりもする。このように、大学の授業は相互行為で授業者と学生の間にみられる綻びを調整し続ける過程であるにとらえることもできる。

さて、以上のことを確認した上で、授業者と学生の相互行為がかみ合わず調整に失敗している状態を相互行為の破綻と呼ぼう。もちろん、破綻といっても相互行為はなくなるのではなく、授業者が落ち込み続ける、というようなポジティブ・フィードバックという意味での相互行為は継続する。大学の授業で相互行為の破綻がみられるとき、授業者と学生の間でいったい何が起きているのであろうか。

授業者は自らの授業計画、授業に関する考え方、教師や学生のあるべき姿など、何らかの授業運営に関する枠組みを持って授業を進行する。一方、学生も授業のやり方への期待、授業に関する考え方、教師や学生のあるべき姿など授業運営に関する枠組みを持って授業に望む。授業者はこのような枠組みがかみあわないことによって、学生の態度とのずれを感じ不愉快に思ったりする。学生も自らの枠組みでもって、授業者の授業運営に不満や驚きを感じたり、他の学生の授業態度に怒りを感じたりする。このような授業運営に関する枠組みのことをここでは授業運営フレームと呼ぶことにする。このような授業運営フレームのずれが生じているとき、授業者と学生の相互行為の破綻が起こるのではないだろうか。

また、授業運営フレームだけではなく、授業内容に関する枠組みも授業者と学生の相互作用の破綻を引き起こすと考えられる。授業者はある内容のある学問体系の中での位置づけをふまえて抽象的に述べているにもかかわらず、学生は自らの経験に無理矢理あてはめて理解しているような場合である。このような内容に関する枠組みのことをここでは授業内容フレームと呼ぶことにする。学生の授業内容フレームは、学びの履歴としての「カリキュラム」概念に近いと思われる。

まとめると、授業者と学生の相互行為の破綻がみられるとき、授業運営フレームや授業内容フレームのずれが生じていると考えられるのである。そして、授業者はそのことに気づくと、フレームを修正したり、新しいフレームを構築するのである。もちろん無視し強引に自らのフレームで授業を進めることもあろう。^{註1}

さて、筆者が分析を求められたのは、大山泰宏助教授の授業（平成14年12月16日）である。筆者は当該授業を参観していて、授業者はそのようなフレームのずれに敏感であり、見事に学生との相互行為でずれの修正がなされていく授業であると感じた。筆者なら強引に進行してしまうであろうところで、フレームの微妙なずれを察知し、相互行為の中で授業者が自らのフレームを修正したり、学生にフレームの修正を求めたり、新たなフレームを生成し

たりしているのである。

本研究では、大学授業において、どのように授業運営フレームや授業内容フレームのずれが生じるのか、さらに授業者はそのことに気づくと、どのようにフレームを修正したり、新しいフレームを構築する（しうる）のかを大山助教授の授業を基にして事例研究的に検討することとしたい。

ところで、授業に関して「フレーム」という概念を用いる場合、授業一般に持っている信念のようなものと、「この授業」あるいは「次におこなう授業」に関するフレームといったローカルなフレームが想定できる。もちろんこの2つは循環的に規定し合っている（前者の後者に対する影響の方が強い）が、ここでは、後者の意味でフレームという言葉を用いる。

さて、このような比較的ミクロな相互行為に注目し、授業者の行為を中心にして大学授業を検討する場合、授業を録画したVTRを授業者に視聴してもらい、授業者が何か言いたい箇所、何か感情が喚起される箇所ですTOPをストップをして、授業者自身に解説してもらう方法が有効であろう。そのときの学生の様子、授業者の話している文脈など授業の流れの中で、ある教授行為や出来事について語ってもらうことができるからである。

これに似たような方法に、藤岡信勝の「ストップモーション法」、吉崎静夫の「VTR中断法」、Peterson, P. L. が本格的に用い日本では吉崎静夫が発展させた「再生刺激法」がある。いずれも初等中等教育を対象として開発された授業研究・検討の方法である。

ストップモーション法は、授業を録画したVTR画面を一時停止させ、解説者が授業の背景説明をしたり、教師の発問や指示の意味を解説したり、教材の特質や授業の組み立てを分析したりする、さらには授業検討会の参加者にストップをかけてもらい検討をするというものであり、ストップモーション方式の授業記録も開発されている（藤岡, 1991）。

VTR中断法とは「録画された授業のポイント場面でVTRをいったん停止させて、「もしあなたがこの授業者であったら、次にどのような教授行動（手だて）をとるつもりですか」というように、視聴者（他の教師）に教授行動の意志決定を求める方法である（吉崎, 1997, p121）」。

このように、ストップモーション法は、授業をおこなった教師というよりは解説者の解説が強調されており、また研修を目的にしたものである。VTR中断法は、個別的な授業における授業者本人の意思ではなく、教師一般がどう意志決定をするか、ということを検討する目的に合致した方法である。

一方、吉崎は再生刺激法を、「授業をビデオで録画しておいて、授業終了後、学習者（子ども）あるいは授業者（教師）が授業ビデオを手がかり（刺激）として、各授業場面での自らの内面過程（認知・情意）を思い出す（つまり、記憶再生する）方法である」（吉崎, 2000, p245）とし、「特に子どもの内面過程を把握する方法として注目されている」（同）としている。

先に述べたように、本研究では、授業者にVTRで自らの授業を視聴してもらい、特筆すべき箇所ですTOPし、コメントしてもらう方法を用いた。これは、授業者の内面過程すなわち、どのような考えである教授行為をおこなったか、そのときの学生の把握状態はどうだったか等を検討するためである。授業者には自発的にVTRをストップし、自由に指摘してもらった。VTRをストップするのは、指摘された時点の時間を記録するためと、コメント時間を確保するため、そして授業を思い出す時間を確保するためであった。このようにおこなわれたインタビューを、授業記録（テープおこし記録）とつきあわせて分析をおこなった。したがって、本研究でおこなったVTRを用いたインタビューは、「再生刺激法」の教師への適用に近い目的をもっていると言えよう。しかしながら、教師に自由にストップし発言してもらう点（すなわち教師のインタビュー時点でのナラティブに多くを依存している点）、教師に中心をおいている点で異なる。再生刺激法は、「重要な授業場面（授業目標を達成するうえでポイントとなる場面で、しかも子どもがそのときの内面状態を記憶再生しやすい、教師の発問・説明や友だちの意見表明などが行われた場面）を3～5個選択する」（吉崎, 1995, p70）ということであるので、研究者側の枠組みによって授業が切り取られるのである。本研究では、フレームという授業の流れからきりはなせない対象を扱うので、授業者のナラティブを重視する方法論を選択した。ここでは、VTRインタビュー法と呼ぶことにする。

方法

1. 手続き：上述のVTRインタビュー法を用いた。授業者にVTRで自らの授業を視聴してもらい、特筆すべき箇所でもストップし、コメントしてもらった。授業VTRは、授業時に教室右後方よりデジタルビデオカメラで撮影したものである。

2. VTRインタビュー実施日：2002年12月26日、13時から15時30分

3. 対象とした授業：2002年12月16日におこなわれた、大山泰宏・京都大学高等教育教授システム開発センター助教授担当の授業（90分）。なお本授業は『ライフサイクルと教育』という科目名で6名が担当したいわゆるリレー式授業である。大山助教授はこのうち後期の2回を担当し、本研究の対象となる授業は2回のうちの後の授業である。授業計画については、本叢書掲載の資料を参照のこと。

結果と考察

以下、網掛けの部分はインタビュー時の発言（時間は授業開始時からの経過時間）、四角囲みは授業での発言（発言は筆者が取捨選択した。四角囲みの中で、（ ）内は筆者の注釈、＜ ＞内は授業者の行動である。）、それ以外は筆者の解説およびコメントである。筆者の解説およびコメントは、目立った教授行動や出来事があった場合、フレームという観点から特筆すべき点があった場合に挿入した。なお、わかりやすくするために、Ⅰ授業開始期、Ⅱ何でも帳への応答、Ⅲ近代の社会的変化について、Ⅳディスカッションの4期に授業過程を分類した。このうちⅡについてさらに細かい下位分類をおこなった。また、VTRインタビュー時の発言などによって分けられたひとまとまりに「人数の少なさ」というような題名をつけた。

Ⅰ 授業開始期

人数の少なさ

何か少ないなあ。もうちょっと待ちましょう。

このような一声があり、少し待った後、授業はスタートした。授業スタート時における、VTRインタビューで授業者は次のように述べている。

0:00 学生が少ないのでどうしようかと思った。

構え・身体の相互行為

はい、それではね、まず今日の授業、最初は20分くらい講義をいたします。従って、班をつくっていただいてもすけれども、心持ち、体をこちらに向けてください。

学生はこの時点（授業開始時）で19名しか来ていない。ちなみに前回の授業では授業開始時には24名の学生が着席していた。まず、最初はディスカッションではなく講義をおこなうということを伝え、授業への参加の仕方を構造化している。さらに、体の向きにも配慮している。まずは、構え、身体といったところから、積極的な相互行為を開始しようと配慮していると言える。その後、先週、（ディスカッション用に移動させていた）机を運んで元通りに戻した学生にお礼を述べている。

前回の授業内容をめぐって

2:14 もし前回の授業がうまく届いていないのなら、うまく説明しないと・・・と思った。前回のってないから、

集まりが悪いと思った。すでに来てる学生がある雰囲気をつくってくれば、何でも帳を読むまで時間稼ぎしようと思った。

授業者は、学生の集まりの悪さという状況を、「前回の授業がうまく届いていない」ことに原因帰属させ、自らの授業内容フレームと学生の授業内容フレームのずれへの反省を引き起こしている。授業が始まっていきなり、授業内容フレームのずれへの自覚と、その修正に向けた相互行為への動き（正確に言えばそのような相互行為への待ち）が見られているのである。「すでに来てる学生」がある雰囲気をつくる、ということをめざして（そして待つて）、授業を進めてゆくことを決めている。

Ⅱ－１ 何でも帳への応答① 総評

空間を清める

2:57 寝る子、こちらを向かない学生が気になる。（授業者から見て）右前の反応のいい方を見ていた。また、学生の中に入っていったが、それは、空間を清めるような感じ。

ここからは前回の何でも帳記述抜粋（資料として配布）への応答の部分に入る。さて、ここでは「空間を清める」という言い方がなされている。「寝る子、こちらを向かない学生」とのずれを修正するために、学生の中に入って行く。この感覚は筆者もよく経験する。寝ている学生に物理的に近づくことによって、身体的に授業者の存在を感知させ、その学生と1対1関係に近い関係を瞬間的に築くのである。まさしく「ケ」すなわち日常的な相互行為が破綻している「ケガレ」た場所を清めるようにである。授業者は当然「学生は授業を聴くべき、学生が授業を聴いていないのは非常事態だ」という授業運営フレームをもっているが、学生は「自分ひとり寝ていても気づかれまい、目立つまい、まして授業者は苦しむことはあるまい」というフレームを持っている可能性がある。実際、初めて教壇に立ったとき（それが学生としての課題の発表のためであれ、新米の教師としてであれ）、学生を目線、一人一人の雰囲気がナイーブなまで分かってしまうことに、大変驚くのである（谷村, 2001）。筆者もそうであった。

反応のサイクル

4:23 「えー」とか「わかりますかー」という発言が多い。これは学生との反応のサイクルをつくるため。アーティキュレーションして、考える時間を与えるという感じ。

授業者は「えー」「わかりますかー」を多用しつつ、教室の中央部まで学生の中に入っていつている。「学生との反応のサイクル」とはまさしく、相互行為の破綻のくい止めである。授業ではこのような発言をおこなったり、一呼吸おいたりして、学生たちとの間合いを計りつつ相互行為の破綻をくい止めていると考えられる。さて、授業者は、何でも帳を読む前に次のように述べている。

私の前回の授業の反論など書いてくださっているんですけども、その感覚をしっかりと論理的な言葉にして伝わるように、あるいは反論するような、そこの訓練がもう少し必要なと思いました。

ここでは、学生の何でも帳の書き方に対して、「反論するからにはきちんと論理的に反論する」というルール、すなわち、授業者の授業運営フレームを述べている。学生の持つ「自分はとりあえず反論するだけでいいのだ、相手は教師だからこちらは学生として教わるだけでいいのだ、対等でないのだ」という授業運営フレームへの挑戦である。「論理的な言葉」という授業運営フレームを学生に示すことによって、相互行為の破綻を修正しようとする試みであると言える。

これからおこなうことを予告

今日は何をするのかと言いますと、あ、マイクが入ってなかった（マイクの電源を入れる）。まづみなさんたちの何でも帳の書いてくださったのを取り上げて、どんなふうに物事を考えるときに気をつけるべきかということ、それに関して少しお話ししたいと思います。

この発言は、まずこれからおこなう何でも帳の解説を予告したものであるが、授業内容に関して予告していると同時に、授業の受け方について説明するということの予告にもなっている。すなわち、学生に授業内容に関するフレームを与えることを予告すると同時に、授業運営フレームにも働きかけるという宣言をおこなっているのである。

ジェスチャー

5:33 疎隔感をずっと感じていたので、学生の中に入っていこうと意図している。「えー」とかバリエーションをつくったり、何でも帳を読むことによって、かかわりの糸口をさがしている。ジェスチャーが多くなったり、前のめりになったりしている。

この部分で、授業者は、手を上に上げたり、前に出したり、ぐるぐる回したりしながら学生に話している。学生は4分の1ほどが前を向いているが、残りは配布資料を見ている。机の向きが不自然（班をつくっている状態で講義を聴いている）であることも影響しているだろう。このようなジェスチャーも身体的に授業者の存在を覚知させる試みであると言える。

Ⅱ－２ 何でも帳への応答② 何でも帳（１）について

前回の授業の意図の明確化

<何でも帳（１）を読む。>

これはおっしゃるとおりですね。実はこれ、私も授業を組み立てるときに悩みまして、前回私が意図したことは、総合的学習というのを必要とする、あるいはそれが構想されているいろんな世の中の教育の現状認識があるわけなんです。そう言っている、主張している人たちがいったい何に着目して、どのように考えているのかをみんなで考えることを、切り口にして、教育というものをみてみよう、そういうことだったんです。分かりますか？つまり前回のことというのは、総合的学習について是非を問うというよりはね、総合的学習ということについて考えること通して、教育というものを見ていく、そういうことを意図しています。この違い分かりますか？

上は前回の授業の意図を明確化している部分である。授業者は、この日の授業案で次のように述べている。「前回の授業において、総合的学習をディスカッションテーマに用いたのは、それ自体の是非について考えるのではなく、それをきっかけとして教育というものを考えることであった。しかし、何でも帳の記述には、明らかに全体として総合的学習の是非に関する議論に偏っている。最後のほうに議論された内容にまで関連づけて述べているのは、数名にすぎなかった。これは、授業デザインが不適切であったのか、それとも、受講生の構えに依るところが大きいのか、考察せねばなるまい」。授業者は、前回の何でも帳を読み、前回授業において授業者と学生とで授業内容フレームがずれていることに気づいたのである。すなわち、「教育（さらには近代、コミュニケーション）」というものを考える素材としての総合的学習」という授業者の総合的学習の位置づけと、「今日の学習のメインテーマである総合的学習」という学生のそのずれである。そこで上のような説明を試みたと考えられる。

ノンバーバル表現

6:19 ノンバーバル表現が多い。手を動かしてもこちら向かない。やや向いてきてもうつむいている学生（授業者から見てやや右の前）が気になる。それでそこを向いてしゃべり、信号を送った。

このノンバーバル表現も、これまでに見られたような、身体的に授業者の存在を覚知させる試みであると考えられる。

ハプニングで相互行為が改善

7:38 ハプニング（遅れてきて（正しい）席に座ろうとした学生に「君、（席）そこやったかいな？」と言って迷わせてしまったこと）があつて楽になった。1人の学生と、名前を呼んでしゃべったので、みんなびびったかもしれない。その後、口調も良く、体の動きも良くなった。また、その後板書したのでみんな前を見た。

通常、ハプニングは好ましくないとされる。しかし、ここでは授業者は「口調も良く、体の動きも良くなった」と述べている。ハプニングを排除せず、ハプニングとして体験すること、これによって学生との一体感が得られることは多いのではないだろうか。相互行為の破綻は、一方的な働きかけが連続して起こるところに生じていると思われる。しかしながらハプニングは、誰にとっても偶然的で統制できないものである。それに平等に立ち会うことは相互行為を一方的なものから平等なものへと修正してくれる。ここではハプニングに平等に立ち会うことへの授業者の心の開き方が相互行為の破綻からの回復を導いたと言えよう。

二極分解に対応した話し方

9:44 よく聞いている人と退屈そうな人の二極分解。結論を聞きたがる人と議論の組み立てが気になる人がある。

結論を聞きたがる人が退屈そう。退屈そうだと「つまり何が言いたいかというと」と結論を持っていった。

大学授業における相互行為という授業者 — 学生の関係であり、学生は多用な顔を持ちつつも「学生の様子」というようにひとくくりにされがちである。しかしながら、授業をおこなっていると、二極分解という状況にしばしば出くわす。この場合は、学生たちの間の授業運営フレームの分裂を授業者が察知したのである。そして授業者は、どうしても、のっていない学生の方に気をとられてしまう。そのような学生の状態を見ないようにして、さっと当該トピックをすましてしまうこともできるのであるが、ここでは、結論を聞きたがる人（すなわち、のっていない学生）向けに結論を言う、という方略が用いられている。

総合的学習のトピックがうまくいかない

10:15 （総合的学習のトピックに関して）うまくいかない感じがした。少したじろいだ。

授業内容が伝わらないと感じる部分である。この部分では、例えば以下のような発言がある。

そう主張している人たち（総合的学習が必要だと主張している人たち）は、一体何を見ているのか、どんなことを考えているのか、ということを考えることを通して教育というものをとらえなおしていく。そういうことをやりたかったわけです。

この発言も、先に見られたような、先週の授業者の意図と異なる意味で総合的学習を位置づけた学生への授業内容フレーム修正を呼びかけるメッセージである。これまで繰り返されてきたメッセージであるが、「うまくいかない感じ」がしたという。一般的に授業者が学生との文脈のずれを知ることですら難しいことである。さらに、ここで授業者が挑戦している「学生と文脈をすりあわせてゆくこと」がいかに困難か、この事例では伺い知ることができる。

Ⅱ－３ 何でも帳への応答③ 何でも帳（２）について

何でも帳記述のいいところに注目

<何でも帳（２）読む。>

11:00 何でも帳の記述を扱うとき、できるだけいいところを拾い上げようとした。この人がおかしている過ちは、総合的学習の一般的な考え自体のあいまいさにあるというふうに持っていった。間違いをそのまま指摘すると関係が悪くなると思った。

「関係が悪くなる」と思ったので、「できるだけいいところを拾い上げようとした」というコメントから、まだここでは学生との「関係」のことをかなり配慮し優先していると言える。２回という限られた授業担当でなく、半期以上の長期にわたる担当であれば、あるいは「関係」を立て直す時期を後に担保し、ここでは「過ち」についてストレートに述べられていたかもしれない。この何でも帳コメントに対して「これはなかなかいいポイントをとらえています」といった発言もあり、「関係」への配慮が伺える。

二極分解にクイズで対応

13:10 二極分解にだれてきた感じ。何とかしようとした。内容をあちこちにとぼしている。問いかけが多くなっている。クイズとか。

クイズは以下のようなものである。

一番たくさん総合的学習で上がってきたテーマ、というのはみなさん何だか分かりますか？

さらにVTRインタビューで著者は次のように述べる。

13:30 あくびしてたところに真っ先に当てた。

「二極分解にだれてきた」ので、「あくびしてたところに真っ先に当てた」というこれもまた前出の「清める」行動のさらに直接的な行動であると言える。

講義で聴くようなスタイルをつくる

さて、インタビュー視聴時、この時点で、授業者は以下のようなメタ的なコメントを述べている。

16:03 いっになくスタイルが一筋縄ではない。さぐりを入れている。後のパワーポイントを使った講義までに彼らが聴くようなスタイルをつくらうとしていた。本当ならこの辺で終わっているつもりだったが、読みと違った。あとの議論のとき、議論の作法を考えてもらいたかった。後の議論の注意事項でもある。

「彼らが聴くようなスタイルをつくらうとしていた」ということは、それまで授業者の考える「聴くようなスタイル」を学生が持っていなかったことを示す。ここまですっと授業者は学生の授業運営フレームとのずれとあらゆる方法を用いて格闘してきたことになる。したがって、「スタイルが一筋縄ではない」と改めてVTRで見てコメントをしたと思われる。

学生が冗談に笑わない

16:20 「あ、みんなに忘れないようにて言っておいて私が（資料を）忘れてしまった」と発言した部分について誰も笑わなかったのでさみしかった。まだ関係ができていないからか。

今回の授業で特徴的なことだと思われるが、授業者はVTRインタビューで冗談が受けない、ということを数回指摘している。これは、授業内容フレームのずれであると考えられる。すなわち、授業者が授業である単語を話す文脈と、学生がその単語を授業の中で位置づける文脈のずれである。もちろん、授業者と学生は、異なった世界を生きているわけであるから、ずれがあるのは当然ではあるが、それでも「一致」し教室が一体になるようなことが授業ではしばしば生じるのである。授業者は、このようなずれを鋭敏に察知しとまどっていると言える。

「はいまわる経験主義」について

<資料（梅根悟のコア・カリキュラム論）を説明する。>

17:25 「はいまわる経験主義」の話は余計だったかもしれない。昔から議論があるということを言いたかった。

「昔から議論があること」という指摘で、何でも帳（2）に書いて読まれた学生は「私もそんなにずれていることを言ってるのではないな」と思う一方、「でも、こんなに議論されていることなのだから、もっと論理的に考えなければいけないな」と反省する。すなわち「受容」と「批判」の両方のメッセージを受けることになるのである。「受容」の中で「批判」されること、これは学生にとって授業内容に高くコミットする要因となるのではないだろうか。ただ時間的には「余計だった」という授業者の指摘は当たっているかもしれない。

先週学生に入ったか自信がない部分

19:00 （系統学習やコアカリキュラムを調べてほしいということを話す部分）この辺は応用論。少し新しい話。先週できなかった部分でもある。この前に話していたが、学生に入ったか自信がなかったゆえに整理立てた話をしたかった。

ここでは、「学生に入ったか自信がない」という、学生との授業内容フレームの差異の認識があり、「整理立てた話」をおこなうことによって、その差異を修正している。

Ⅱ－４ 何でも帳への応答④何でも帳（３）について

ラポールをつくる

＜何でも帳（３）読む＞

そのとおりですね。Mさんはいらっしゃいますか、よろしければ、聞いてもいいですか？これはね、非常に鋭いこと書いてくださってるんでね。今までの疑問点をもう少し話していただけますか？

20:33 （学生の書き込みへのコメントに）「鋭いこと書いてくださった」とかいいわけが多い。意見を言ってもらうラポールをつくっていた。授業の前にもできるだけ学生の中に入っていこうと意図していた。グループをつくっているときに壇上からしゃべっていたら疎隔感があるから。

「鋭いこと書いてくださった」と言ったのは、「ラポール」をつくっているからだとしている。この部分も先に見られた「受容」の中で「批判」できる雰囲気をつくっていると考えられる。

理解具合の深読み

21:08 （当てた学生の声が小さいので）「マイク近づけて」と言いたかったが、発言が止まりそうだったので、やめて、あとで自分で要約しようと思った。Mさん（学生）の書いた内容を深いものだ、と、深読みしすぎた。自分が言い直そうと思った。

実際、マイクでMさんが小さい声で説明した後、以下のように要約をはじめている。

ありがとう、ええと、つまり、今のMさんのを要約するならば、ご自分が受けてきた教育というものを、近代教育と仮定して、その中で必ずしも教科学習が君臨していたわけではないと、もっとほかのいろんな形態の学習があったし・・・

VTRインタビューで「深読みしすぎた」と述べているように、このMさんの説明の途中で、学生の授業内容フレームと自分のそれとのずれに授業者は気づいたのである。そこで、Mさんの声が小さいこともあいまって、説明しなおし、そのずれを調整していったと言える。なお、説明した後、「はい、実は今の非常にいい視点です」とMさんの発言を支持している。

携帯メールへの注意

23:08 （授業者から見て左前）携帯メールをしていたので注意した。このことで同じ班の学生から「何で目を見ないで注意するのか」と書かれた（実際は後ろ向きなので、目を見て注意できない位置にいた）。

携帯メールをする学生は、先に述べた寝ている学生と同様、「自分ひとり寝ていても気づかれまい、目立つまい、したがって授業者は苦しむことはない」というフレームを持っている可能性がある。そこで、授業者はここでは直接的にその学生との関係を、1対1関係に持っていつている。また、この場面についての「何で目を見ないで注意するのか」という学生からのコメントは、「目を見て注意する」べきだ、という強固な授業運営フレームに合わない授業者の行動に、他者から見れば過度なほど反応している。「ディスカッションがあれば主体的な授業だ」「知識を与えてくれなければ授業の意味がない」など学生はいろいろなフレームを持っている可能性があり、授業者には思いもよらぬところで過剰な反応をする場合がある。

学生が冗談に笑わない

25:24 （「能動的学習の時間が一番受動的だったと学生が言っていたという話」）誰も笑わない。笑いのツボが違う。

「笑い」の問題は先に述べたとおりである。

論理をくずしてゆく

25:24 このあたり、自分の話、論理的ではない。論理を崩していつている。これまで、それぞれの何でも帳の紹介の部分は、すべて話の論理展開が違う。

①アーティキュレーションで論理化している。

②実例をあげて言う。

③Mさんインタビューで問いを投げかける。ここでは論理を崩してゆく。

というふうに。

加えて学生への接近の仕方も違っている。

ここで授業者が述べているように、これまでの3つの何でも帳記述への対応は、3つとも異なる仕方であった。その場の学生の状態、すなわち、学生の授業内容フレームと授業運営フレームを敏感に察知し、さらに自身のフレームをそれによって相対化し、臨機応変に対応していることの現れであると言える。

枠組みにとらわれないこと

25:58 例をあげている。アナロジー、類推に近い。「いいですか」「みなさん、聴いてください」と言ったのは実例で考えてもらいたかったから。

ここで授業者は、授業の中で、あるものの見方、枠組みにとらわれるということは、差別につながることになるし、議論ができない状態を導く、という旨を述べている。しかし、VTRインタビューでは以下のようなコメントをしている。

27:16 ・（白人・黒人の例）イメージしにくそうな顔をしていた。

・この辺、ディスカッションの素地をつくっている。

単に何でも帳に関するやりとりをおこなっているのではなく、ディスカッションの素地をつくっていることが分かる。すなわち、授業内容フレームに関して相互行為をおこないつつ、実は学生に授業運営フレームを伝えていつているのである。

暗に何でも帳のことを言う

常に常にしっかりと、自分がどういう意味を込めて、その言葉を使っているのか、ということを含、ぜひディスカッションするときにしっかりと考えてください。そしてそれはもちろん、ものを書くときにも大切です。ここは、十分気をつけてくださいね。

上の発言の後半部について、VTRインタビューでは次のように述べている。

28:12 暗に何でも帳のことを言っている。このへん、地ならしができた感触があった。

ここでは何でも帳の書き方という授業運営フレームを暗に伝えている。なお「地ならし」とは、上で指摘したディスカッションの素地のことである。

Ⅱ－５ 何でも帳への応答⑤何でも帳（４）について

先週言ったことを繰り返す

<何でも帳（４）読む。>

「本日の授業に向けて」Yさんという方がこのように書いてくださっています。
ちょっと待ってくださいね。前回の復習をいたしましょう。<パワーポイントのスライドを出す>
はい、前回どんな話をしたのか。

何でも帳（４）の内容に入りかけたのをやめ、前回の振り返りをおこなっている。ただし、振り返りのスライド

はあらかじめ用意してあった。

31:23 前回の後半言ったこと（近代学校について）を誰も何でも帳に書いていないので、ここで繰り返した。何回か聞いて分かることもある。

このように、授業者は、前回の何でも帳から、前回授業の後半に述べたことが学生に通じていないことを察知していた。学生は「総合的学習」そのものに興味を持ってしまい、肝心の近代学校に関することを考えていないことが判明したのである。何でも帳によって、学生の授業内容フレームと授業者の授業内容フレームのずれを発見し、このようなスライドを用意することによって、そのずれを修正しようと試みていることが分かる。

もはや生徒ではないこと

いいですか、みなさんたちはもはや生徒ではないんですよ。みなさんたちは学生なんですよ。分かりますか？大学に入るまではみなさんたいてい生徒です。

この部分は次の四角囲みの部分とまとめて考察する。

学生に冗談が通じない

32:13 ギャグ（「いつかどこかで役に立つかもしれないこと」を教えられる高校までの先生でも「受験で使うので役に立つ」と言う、という話）が通じない。

これは、前にもあったように、冗談が通じないと感じている部分である。

いつ役に立つのかを考えて学ぶこと

じゃ、なぜその先生たちがそれを教えているのか、というところまでをふくみこんでね。いいですか、単にこれがいっどこで役に立つのか、ということを受動的に考えるのではなく、みなさんたちが主体的にこれはいつどこで役に立つのかっていう問題意識を持ちながらね、しっかりとそれを考えながら学んでいくってことが必要になってくるわけです。とりあえず今、自分にとって役に立たないから学ばなくていいやということではないですよ。

この部分と、ひとつ前の四角で囲んだ部分は、授業者の持つ、授業内容フレームでもあり授業運営フレームでもあるフレームを語っている。このように、授業内容と運営形式がいくぶん一致するのがこの授業の特徴であると言える。これは「静かにしなさい」というような、授業で一般的にみられる学生への「注意」とは異なる。しかしながら、これを繰り返すと、授業検討会での指摘もあったように学生には「説教くさい」ように感じられるかもしれない。さて、授業者はインタビュー時にこの発言について、次のように述べている。

32:57 寝てる学生（授業者から見て左後ろ）が気になる。「とりあえず今、自分にとって役に立たないから学ばなくていいやということではないですよ」という発言は、寝てる学生に言うような感じもあった。

「寝てる学生」への問いかけ、という意味で述べていたから、他の人にとっては「説教くさい」感じがした可能性もある。その後さらに次のように述べている。

この授業全体の意図にもなっちゃうんですけど、私がこの授業で何をやりたかったかという、そういうね、あのう、なんて言いますか。（間がある）近代教育ということを経験することによって、ぜひ、みなさんたちが、ものを考えたり、学んだりする姿勢っていうことをね、ある態度ということ、そういうことをがんばって考えてもらいたかったわけです。

ここでも、「ものを考えたり、学んだりする姿勢」という授業運営フレームにかかわるメッセージを述べている。さらに、「この授業では、授業内容が授業運営と一致しているのだ」ということも伝えていると思われる。

寝ている学生に動揺

35:26 「えー」という発言が多い。大ぴらに寝ている人によってかなり揺れている。

寝ている人がいるので、学生との積極的な相互行為が破綻し、「えー」という発言で自己と学生の相互行為を建て直し、調整しようと試みるが、「かなり揺れている」というように、基本的な問題は解決できないでいる。

Ⅱ－６ 何でも帳への応答⑥ 何でも帳（５）について

多様な意見に配慮

<何でも帳（５）読む。>

「今日の授業は大変面白かった」という何でも帳（５）の記述に対して、授業者は次のように述べている。

同じように、この方がおっしゃるようなものと同じ数だけ、私の進め方が良くなかった、という意見もありました。いいことだけ集めてるんじゃないくてね。

この発言は、学生の多様な授業運営フレームに配慮し、またそれらを相対化する発言であると言える。ある授業運営フレームを持つ学生が「面白い」と思っても、異なった授業運営フレームを持つ学生は必ずしもそうは思わない。しかしながら普段、学生たちはそのような相対化をあまりしないと思われる。このような授業運営フレームの相対化を、大学に入学して間もない学生たちを対象におこなうことは、重要なことではないだろうか。

学生の提出した話題から今日のテーマにつなげる

<何でも帳（５）の残りを読む。>

というわけで今日はそのわけを考えてみましょう。

このように、何でも帳（５）の、総合学習がなぜ必要になったのか、人と人のつながりがうまくできなくなっているからなのか、といった記述を本時の課題であると述べている。学生の提出した課題から、授業の主題が生まれるという何でも帳の特色を直接生かしている。

Ⅲ 近代の社会的変化について

身体的位置に介入

はい、今日のポイントです。今回は、コミュニケーション、それからメディアということに着目して、近代と現代を分析する、ということです。＜パワーポイントのスライド提示＞

新しい話題に入ると同時に、キーワードをまず提示している。

37:50 「首だけだとつかれますので、どうぞ体を向けてください」と発言し、学生が体を前に向ける）ここで寝ている学生が起きた。しゃべりやすくなった。今VTRで見てても寝てる人にドキドキする。かなり気になっている。これから、というところで寝られ、出鼻をくじかれたので。

ここで、授業者は、いてもたってもいられず、学生の身体に介入する。学生は体を授業者に向け、寝ている学生も起きた。そしてしゃべりやすくなった。身体的位置や向きということが相互行為にとって重要であることを示している。ここで全体の相互行為の質が変わったからか、授業者は以下のようにも述べている。

40:50 （活版印刷術の話の部分）この辺から寝てる人が気にならなくなっている。

寝てる学生が気にならなくなるくらい、学生全体との相互行為の質が変わったと考えられる。

内容が抽象的・学問的に

43:42 （プライベートという概念の説明の部分）「いいですか」とかいうように、話題をイメージしてもらおうように言っていたけど、今見たらじゃまに聞こえる。ゆっくりしゃべって間をおく方がいいかな。このあたり、うまく

しゃべれていない。教材が練れていないようだ。

相互行為がうまくいっている感触が出てきたにもかかわらず、「いいですか」という言葉を多用している。これは、VTRインタビューで「イメージしてもらうように」と述べているように、内容理解を促すためである。内容がだんだん抽象的、学問的になってきている。

「伝わった」という感触

45:41 「公共性」という文字を黒板に書こうと迷っていた。結局書かなかった。伝わったという感触があったので。

授業者は、「伝わった」という感触が得られたと、この時点になって述べている。これまで、VTRインタビューでは試行錯誤している様子に関する話題がほとんどであったが、ここで「伝わった」というように、相互行為による授業内容フレームのすりあわせの成功が述べられた。

ディスカッション短縮を考える

46:46 時間がないのに気づいて、宗教改革の部分をしようか迷った。このあたりでディスカッションしようということも考えていた。結局、宗教改革の話をしないと議論しにくいので、ディスカッションの方を5分切ろうかと思った。失敗したら、来年1月の授業もあるわ、と思っていた。

ここで授業者は「ディスカッションを切ろう」という選択をおこなっている。「宗教改革の話をしないと議論しにくい」からである。ディスカッションをおこなうことよりも、ディスカッションの質、ディスカッションのあり方を重視した選択であると言える。これは授業者が一貫して配慮してきた授業運営フレームのすりあわせのための相互行為を徹底しておこなう、という決断でもある。

参観者

49:16 (活版印刷と「人と神の関係」の話) ここでやめてもよかったが、田中先生の姿がちらっと見えた。無然とした顔をしていたので、説明した。少しだけ。教父哲学の話を先週指摘されたことを思い出したので。

ここで「田中先生」とは参観者である。本授業は公開授業という性格を持つので、授業者にとっては、参観者も相互行為の対象であると言える。

IV ディスカッション

自分たちのことにひきつけて

さて、ここから学生同士のグループディスカッションが開始される。ディスカッションの前に授業者は次のように述べた。

じゃあ、いいですか。これから、自分たちのことにひきつけて考えましょう。活版印刷の後から、いっぱい、いっぱいメディアというものが、私たち人間、人類が発明してきましたね。＜パワーポイントのスライドを出す。スライドには「現代社会においてメディアは何をもたらしたか」と書いてある。＞ 非常に難しいテーマではありますがね。ですがチャレンジングに、みなさんどうぞ、正しいとか間違っているとかがということじゃなくて、妄想もふくらませて、思考訓練としてこれをやっていただきたい。

「自分たちのことにひきつけて考えましょう」という言葉も、授業者の授業運営フレームの提示である。活版印刷や聖書といった日常生活上あまり気をとめない話題が続いたからでもあろう。

ディスカッションの条件をつくる

51:44 ・ディスカッションのテーマを与えるとき、まずグループをつくる、そしてテーマをちゃんと見て、それでテーマを言う、という順にする。

・教室がインタラクティブになるように、学生の中に入っていった。ディスカッションの条件をつくった。

ディスカッションの開始方法においても、ディスカッションの質、ディスカッションのあり方を重視した作法を踏んでいる。さらにVTRインタビューにおける次の言葉もこのことを表している。

52:00 （4人グループを作る際に）最後の人が席に着くまでテーマを言わなかった。時間稼ぎで時間の話（どれくらいの時間ディスカッションするかという話）をした。

上に述べるように、徹底してディスカッションの質、あり方に配慮がなされている。

抽象的言葉と経験をつなげる

53:17 （黒板に生活世界という言葉を書いて説明したことについて）「生活世界」という言葉を出したのは、抽象的な言葉と経験をつないでゆくことを訓練してるため。

さらに、「抽象的な言葉」と「経験」をつなぐ、ということにも配慮がなされたのである。「自分たちのことにひきつけて考えましょう。」という発言をしたのと同様の配慮であると考えられる。

ディスカッションの構造化

57:00 ・今思えば、30分ではディスカッションは難しい。

・「3つのステップというのを考えてください」とか「誰かイニシアティブをとってください」と言うなど、構造化している。道筋を示している。テーマが漠然としているので。何を考えるべきかは示していない。

ディスカッションに関して、その道筋については指示しているが、「何を考えるか」すなわち内容についてはタッチしない、という姿勢をここでは宣言している。しかしながら、後に、あるていど内容にまでタッチしなければならないのである。その意味で、この時点ではまだ学生との授業内容フレーム（なぜメディアを取り上げるのかなど）のずれは、あまり授業者にとって関知されていないと言える。

ディスカッションの続きへの期待

<ディスカッションを開始させる>

59:36 ・（参観者である院生に声をかける）パワーポイントの印刷を院生に頼もうか迷った。配るかどうか。議論が動き出すまで学生がいる場にいたほうがいいので。ややこしい印刷なので結局自分でおこなった。

・ディスカッションの時間がないが、生協とかの違う場所で出会ってしゃべるだろうことも考えた。

・VTRで見ると思ったより積極的にディスカッションしている。

授業者は「生協とかの違う場所で出会って」ディスカッションの続きをおこなうことを期待している。ただ、学生の側から見て、このテーマを生協などで語ることの重要性、生活の中での優先順位はどのようなものであろうか。必ずしも高くはないのではないだろうか。これは、授業内容フレームのずれの問題である。ただし、後に、レポートが冬のグループ課題になったことによって、学生がディスカッションの続きをおこなう可能性は高くなっている。

どうでもいいようなメディア

1:08:01 学生の間を回ってみて、Faxとかのどうでもいいようなメディアを書いててだめだと思った。それで1月にも授業をやろうとして、田中先生、松下先生に聞いた。松下先生に評価のこと、このディスカッションのまとめを冬の課題にすることも話した。黒板に参考文献を書いた。

机間巡視によって、「だめだ」と思ったのである。学生は、メディアを、人間のコミュニケーションの仕方そのものを変容させるものである、などというように学問的にとらえているのではなく、経験レベルのみでとらえていることが判明したのである。これは、授業者が位置づけた「メディア」の文脈と、学生が位置づけた「メディア」の文脈がかなり異なっていたことを示す。すなわち、授業者が懸命に相互行為を通しておこなってきた授業内容フレームのすりあわせが必ずしも成功していないことを察知したのである。

だめだという確信

1:14:17 どんどんだめだという確信が強くなって、キーワードを書いて課題にしようと決心した。

さらに、「キーワード」を書いて課題にするに至るのである。授業の中だけで完結させることをあきらめたのである。この決断も、授業者がディスカッションの質やあり方を重視するゆえであろう。そこで次のように発言しディスカッションを中止させている。

実は、みなさんたちの議論を見ながら考えてまして。たぶん今日ちゃんとした結論を出すのが難しい気がする。どう？そして、これはね、というのも、とても大切なテーマであるのでね。

テーマを冬の課題に

授業者はさらに次のように述べている。

ひとつこれ提案なんですけれどもね。どうですか。あのう、これをね、班で（中略）まとめておいてもらいたい。もちろん交換条件があります。終講レポートを軽くします。（中略）班のメンバーでまとめていただこうと思うんですが。どうですか？これをね、ちょっと聞いてみましょう。私はこれを非常に強く願っています。強く拒否があれば私は考えます。それくらいの拒否がある方いらっしゃいますか？お願いしますよ、いいですか。

この部分についてインタビューでは次のようにコメントしている。

1:21:12 （「班のメンバーでまとめてほしい」と述べたことについて）メディアについて考えるということと、いろんなメディアを体験すること、メールで連絡しあったりとか、この2つを意図していた。終講レポートを軽くするなど、かけひきもした。また、やってください、ではなくやってほしい、という言い方もした。

「班のメンバーでまとめていただこうと思うんですが」という指示は、このようにメディアに関する経験と抽象の往復を促すことを意図したものであった。ディスカッションではなされなかったこの往復を課題の提出形式（メールでの連絡など）を通して実現させようとしたものであった。そしてその言い方は授業者がやってほしいと願っている、ということを全面に出したものであった。授業者は、授業の最後の部分で、かなり強力に、授業内容フレーム及び授業運営フレームに働きかけていると言える。

レポートの動機を高める

1:24:20 （「班のメンバーの名前を必ずレポートに書いてください」と発言した部分について）動機が高まるのでそう言った。

これも同様にディスカッションの続きへの参加の仕方を、消極的なものからどうにか変えよう、という授業運営フレームへの働きかけであると言える。

VI 総評など

VTRインタビューの後、授業の総評と、2回で終わるということはどう考えるかについて質問をおこなった。これは、前者については、VTRインタビューでは各部分における内面過程を聞いてきたが、授業の全体に関する評価も重要であると考えたからであり、後者については授業構成に大きく関わる条件であると考えたからである。

まず、「総評は？」に関する回答は以下であった。

前半は看護とか臨床とかのワークショップの動き方のよう。課題を区切っているいろんなコミュニケーションを用いる。場の読み方もそんな感じ。その後講義、議論と続いた。課題は個人的にやってほしい、という主張をこめた。昔と比べて、かなり安定してきた。動じなくなっている。予定にこだわらなくなった。学生に定着しないといけない、というようになった。いやみったらしくなっているけど。

授業者が「予定にこだわらなくなった」「学生に定着しないといけない」と述べているように、元々あった授業計画をかなり柔軟に大胆に修正したり壊してゆくことの覚悟は、最初からあったと思われる。しかし「昔と比べて」

というコメントから、授業を重ねてゆくにつれて、①授業フレームのずれを察知する余裕が生まれてきたこと、②授業を変更しても何とかなるという自己効力感や学生への信頼のようなものが生まれてきたこと、③学生との年齢が少しずつ開いていって「きちんと教えなければいけない」という意識が強まったこと、などといういろいろな要因により、このような対処が可能になってきたのかもしれない。

次は「2回で終わることについては？」に関する回答である。

講演のようになんとかひきつけるというのはやりたくなかった。ディスカッションは、これまでの授業でおこなわれていたが、一度ちゃんとしゃべらせてやりたかった。2回目の授業の組み立ては、いろいろ悩んでいた。

「一度ちゃんとしゃべらせてやりたい」という要求と「2回しかない」という制約との葛藤があったことが分かる。最終的には、授業構成を大きく変更したり、授業日程を1日延ばしたりというように、後者の制約を変更をしているので、前者の要求の力が勝っていたと言えよう。

VII 何でも帳より

次に、3種類の何でも帳の典型を検討してみたい。

授業は、最後のディスカッションで完結することなく終了した。授業者は「だめだという確信」が強くなったとVTRインタビューで述べており、そして実際ディスカッションを先延ばしした形になった。したがって、授業終了時でも、学生は学んだ内容を中途的にであれ総括しにくい状態にあり、したがって何でも帳に自分の考えを書きにくい状態にあったと考えられる。

そのような中、何でも帳記述にみられるであろう典型は、まず、自分が混乱している様を書くということと、そして何らかの形でまとめなければと考える学生は、とりあえずの収束を書くであろうし、さらに、苦し紛れにでも常識的見解を提示する、というあたりであろう。実際このような3種類の典型がみられた。以下にそのような典型がよく現れている何でも帳の事例を記す。

①混乱

今日はどうまとめてよいのやら……。じっくり考えないと私にはこの問題にある結論を出すことは無理なようです。私にとってメディアを通したやりとりは基本的に情報のやりとりで、人との関係にはあまり影響していません。うーん。これ以上考えるのは無理です。班のレポート見てください。(農・1年)

ディスカッションのテーマはある意味すごい壮大で結論には全く至らなかった。心性とかの話になるとどこまでもいけてしまう。集まってゆっくり話したい。楽しみだ。授業は工夫しているなあーと思ってみていました。授業とは関係ないことまで話したいと思う。(経済・1年)

自分の考えが混乱して書きにくい、先に延ばそう、というような学生である。

②とりあえずの収束

メディアのテーマは私自身あまり考えたことがなくて意見を持っていなかったもので、話し合うのが難しかったです。今日の話を聞いていて、メディアという手段がコミュニケーションや心性を変化させているというのはおもしろいと思いました。私たちの心のあり方が、手段によって変化させられていることを考えると、心のあり方は流動的なものだなあ、と思いました。私は心理学を勉強したいので、そのことは少しショックでした。確かに、相手からメールが返ってこないと不安になったりするのは、その一例だと思いました。(教育・1年)

授業者のメッセージにショックを受け、自分の考えをとりあえず収束させている学生である。

③常識的見解の提示

今日の問題は難しかったです。現代のメディアが人の心にどんな影響を与えたかというのは、とても大きな問題だと思う。あまりにもメディアは生活の中に組み込まれているので、客観的に見つめることが難しいけど、そのことについて考えることは大切だと思う。僕はメディアによって外の世界の情報が大量に入ってきたり、遠くにいる人ともコミュニケーションがとれたりできるようになったけど、そのぶん人と直接会う必要がなくなって、近くにいる人とも疎遠になってしまっていると思う。人とのつながりが薄れてしまったと思う。(教育・1年)

授業者のメッセージを理解するというよりも、内容を難しく感じ、「人とのつながりが薄れてしまったと思う」という常識的な考えを提出している。

これら3つの典型のうち、①のような記述をする学生については、さらにこのテーマについて考えたいという動機がみてとれる。②については「とりあえずの収束」を発展させる場がさらに必要であろう。③については、授業者のメッセージをさらに理解する場、そして「常識的見解の提示」を疑ってみる場が必要である。

したがって、いずれにせよ、ディスカッションを消化不良で終わらせるのと比べて、ディスカッションを中断させ、冬の課題にし、班のメンバーでまとめさせたという「タクト」は、非常に適切なものであったと言えるのではないだろうか。

まとめ

1. 本授業の特徴

以上見てきたように、特に授業フレームに注目すると、本授業の特徴として、以下の点が指摘できる。

- ・一斉授業であるが学生の反応を敏感に察知し、そこから授業フレームのずれを解釈している。
- ・授業フレームの反省、修正が多く見られる。
- ・相互行為の活性化を多くおこなっている。
- ・ディスカッション時に大幅な授業計画の変更をおこなっている。
- ・学生の多様な授業フレームに配慮している。
- ・授業者の授業運営フレームを授業内容として話している場面がある。
- ・学生の意見をいったん「受容」して、批判できる雰囲気をつくっている。
- ・授業内容の理解はなされないまま終わっており、後にグループごとの冬の課題という形で持ち越されている。

これらをみると、学生との授業運営フレーム、授業内容フレームのずれはあったものの、授業者のずれを察知する努力が多くみられ、授業者のフレームは柔軟に変えられていることが分かる。しかしながら、授業者は自らのフレームにおいて、ゆずらないところはゆずらないという姿勢をみせている。したがって学生とのフレームのせめぎあいが多くみられている。次項では、時系列に沿ってそのようなせめぎあいを検討してみよう。

2. 授業運営フレームのずれ、授業内容フレームのずれの調整

表1は、VTRインタビューに基づき、授業者が授業運営フレーム、授業内容フレームを学生のそれとどのように調整したかを、授業の流れに沿って示したものである。

特に初めの段階で学生との授業運営フレームのずれが大きく、それが相互行為によって修正されつつあるあたりで授業内容フレームのずれが明らかになり、その修正に力を入れることとなっているのが分かる。

表1 時系列でみた授業フレームの調整

	授業運営フレームの調整	授業内容フレームの調整
授業開始期	構えや身体から相互作用を開始。 雰囲気をつくる。	前回のっていないから集まりが悪いと認識。
何でも帳への応答 ①総評	空間を清める。 反応のサイクルをつくる。	
	授業内容に関して予告していると同時に、授業の受け方について説明するということの予告。	
	ジェスチャーによる相互行為。	
何でも帳への応答 ②	ノンバーバル表現で、うつむいている学生に信号。 ハプニングで相互行為が改善。 二極分解に対応した話し方。	前回の授業の意図の明確化。 総合学習のトピックがうまくいかない感じ、少したじろぐ。
何でも帳への応答 ③	関係をよくするために何でも帳のいいところを拾う。 二極分解にクイズで対応。 後の講義で学生が聴くようなスタイルをつくる。 学生が冗談に笑わない。	何でも帳の記述の誤りに配慮。 先週学生に入ったかどうか分からない部分について整理立てた話をする。
何でも帳への応答 ④	ラポールをつくる。 携帯メールに注意する（他の学生が「なぜ目を見て注意しないのか」と後で何でも帳に書く）。 学生が冗談に笑わない。	Mさんが理解していると深読みしすぎていることに気づく。 論理をくずしてゆく。
	枠組みにとらわれることについて話し、ディスカッションの仕方について地をつくる。	
	暗に何でも帳のことを言う。	
何でも帳への応答 ⑤	学生が冗談に笑わない。	先週言ったことを繰り返す。
	「生徒ではない」「とりあえず今役に立たないから学ばなくていいやということではない」「近代教育をテーマに考えることによって、みなさんたちが、ものを考えたり、学ぶ視点・態度、そういうことをがんばって考えてもらいたかった」など授業内容が直接授業の受け方へのメッセージとなっている。	
	寝ている学生に動揺。	
何でも帳への応答 ⑥	授業への多様な意見に配慮。	学生の提出した話題から今日のテーマにつなげる。

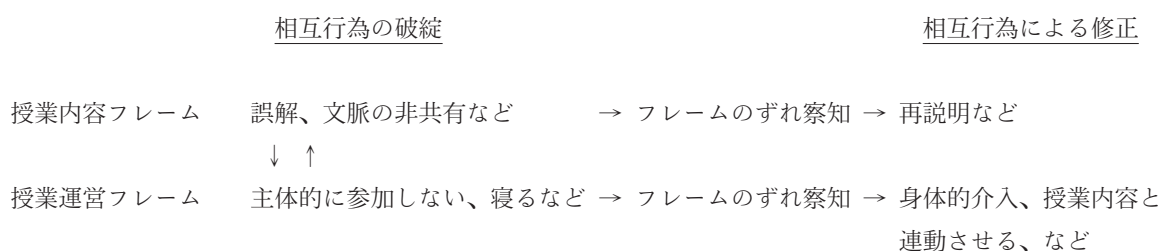
<前ページ、表1の続き>

近代の社会的変化について	身体の位置に介入。	内容がだんだん抽象的・学問的に。 「伝わった」という感触。 宗教改革の説明が必要と考えディスカッションを切ろうと考える。
ディスカッション	「自分たちのことにひきつけて考えましょう」と言う。 ディスカッションの条件をつくる。 ディスカッションの構造化。 ディスカッションの続きへの期待。	抽象的言葉と経験をつなげるため「生活世界」という言葉を出す。 学生がどうでもいいメディアを書いていてだめだと思う。 どんどんだめだと思いキーワードを書く。 収束しないと判断しテーマを冬の課題にする。
	メールで連絡し合い議論を進めさせることによって、メディアに関する経験と抽象の往復を促す。	
	動機を高める。	

一方、図1は、本研究でみられた、各フレームの相互行為の破綻から修正までのプロセスを整理し図式化したものである。破綻部分の各フレーム間の双方向矢印は、授業内容フレームの破綻が授業運営フレームの破綻と関連して生起する可能性があることを示している。

また、授業運営フレームに関する「相互行為による修正」の部分で「授業内容と連動させる」方略は本授業独特のものであると言える。

図1 各フレームの調整プロセス



3. 授業フレーム間の連動と倫理性

最後に、授業フレームに関して、本授業において特徴的にみられたことを指摘する。本授業においては、ひとつの行為が、そのまま意味を持つのではなく、さらに別の文脈に置き換えられて新しい意味をつくってゆく、ということが多く見られた。例えば、以下のようなことである。

- ①総合的学習を通して教育というものを見ていく、さらに近代をみていく
- ②授業の内容を通して授業の受け方を考える
- ③メディアで連絡をとることを通してメディアを考える
- ④何でも帳を通して授業内容が生成する

このうち、①は、具体的事例から学問的・抽象的文脈へのスライド、②は学問的・抽象的文脈から自己関与的な文脈へのスライド、③④は、自己関与的な文脈から学問的・抽象的文脈へのスライドである。①以外は、授業運営フレームと授業内容フレームの間を行き来するような形で学生に働きかけていると言える。これはどのようなメッセージなのであろうか。

授業内容と授業運営の往還はすこぶる倫理的な行為である。学問的姿勢と実践的姿勢の統一を身をもって示すことになるからである。学生にこれを要求するということは、授業者の側がそのような学問的姿勢と実践的姿勢の統一を教壇で示す、という覚悟を示していることに等しいからである。授業全体で考えると、このことが本授業の大きな特徴であると言える。

注1 「フレーム」「枠」といった概念を用いている授業研究には以下のようなものがある。初等教育段階では、藤川（1993）が「ものの見方」をフレームと定義し、築地久子学級を分析している。高等教育段階では、大山（1998）が学生に自らのフレーム変換を要求するようなフレームを持つ、田中毎実・京都大学教授の大学授業（京都大学公開実験授業）を検討し、まず教授者を中心に手探りの相互行為で何らかの授業のフレームが確立され、そしてある程度安定したフレームが何らかの契機で突き崩され、再フレーム化が起こる様子を示している。また、神藤・田口（2001）は通常授業・電子掲示板・合宿での学び合いを組み込んだ遠隔大学間連携授業において、「大学授業」に関するフレームがゆらぐ様を示している。

文献

藤川大祐 1993『「個を育てる」授業づくり・学級づくりー築地久子学級を読み解く』学事出版

藤岡信勝 1991『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版

喜多村和之 1999『現代の大学・高等教育』玉川大学出版部

溝上慎一・水間玲子 2001「授業過程の評価指標としての学生の「顔上げ」行動」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワークー 京都大学公開実験授業ー』玉川大学出版部 pp.99-119.

大山泰宏 1998「授業のフレームと日常の知ー「何でも帳」を中心とした相互行為分析を通してー」『京都大学高等教育研究』4, pp.65-81.

神藤貴昭・尾崎仁美 2001「大学授業における教授者と学生の相互作用ー教授者の「ノリ」に注目してー」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）『大学授業のフィールドワークー 京都大学公開実験授業ー』玉川大学出版部 pp.120-135.

神藤貴昭・田口真奈 2001「授業枠のゆらぎ」『教育方法学研究』26, 119-127.

谷村千絵 2001「教えるということ」田井康雄（編）『教育職の研究ー教師を志すことの意義ー』学術図書出版社 pp.2-16.

寺崎昌男 1999『大学教育の創造ー歴史・システム・カリキュラム』東信堂

吉崎静夫 1995「授業における子どもの内面過程の把握と授業改善」水越敏行（監修）『授業研究の新しい展望』明治図書

吉崎静夫 1997『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』金子書房

吉崎静夫 2000「再生刺激法」日本教育工学会（編）『教育工学事典』実教出版

2.4 【授業者によるリプライ】

ビデオ視聴による授業検討会の可能性

大 山 泰 宏

1 ビデオによる授業検討の可能性

1) これまでの失敗

12月16日の授業終了後の10日後、同授業のVTRを再生視聴しながら神藤貴昭氏のインタビューを受けた。このような方法でインタビューをおこなうことを筆者の側から誘いかけたのは、実はまったくの思いつきからであった。もちろん、授業検討会でのビデオの使用は、公開実験授業の開始当初から試みられたことである。しかしながら、溝上（1997）にもあるとおり、それは時間がかかるわりには有効でないという結論に至っていた。その頃私たちが試みていたのは、次のようなビデオの使い方である。すなわち、授業検討会をしているうちに「実際ではどうだったか」を確認したい場面が出てきたときに、ビデオを見るというものである。この方法では、せっかくの検討会の流れが中断される、当該場面をさがすのに手間取り効率が悪い、その場面を見たところでいかようにも読め、結局はビデオなしで主観を語るのと変わらない、ということなどが問題点として指摘された。したがって、私たちの授業検討会の方法は、ビデオを用いることなく、それぞれの観察者の主観的報告の重なりやズレを通して、各自が自分の視点をリフレクションしていく方法（石村・大山，2001）に落ち着いており、毎時間の授業のビデオは撮影するものの、それは研修のためというよりもっぱら授業分析（研究）のために用いていた。

このように、ビデオを用いた検討会は、実質5年以上中断していた。もちろん、検討会自体の方法は模索されており、フィールドワーカーによる報告を置いたり、カード構造化法を導入したり、前回検討会の論点のまとめを検討会の最初に入れ議論に連続性をもたせるなどの、工夫がなされてきた。しかしながらビデオを用いるという方法には、手つかずのままであった。

初等・中等教育の授業検討会で、ビデオを用いた方法がいくつかあり、その有効性が確認されていることは、神藤論文にあるとおりである。とくに初等教育の教授場面では、高等教育で支配的な授業スタイルとは異なり、授業者と生徒とのインタラクションが多い。ビデオには生徒の発言や行動、教師の応答などが、はっきりと映し出されており、ビデオを用いて討議をおこなう素材に満ちている。これと比較すれば、高等教育の一斉教授法場面を写したビデオは、きわめて単調である。授業者が淡々と1時間半近くしゃべっている授業をビデオで捉えたところで、面白みに欠ける。このような映像を長々と見るのは、実際苦痛である。平成13年度、文部科学省メディア教育開発センターと共催のSCSを使ったFD研修会では、筆者の授業ビデオ記録を流し、それをもとに「ヴァーチャル検討会」なるものを実施した。しかし、これは明らかな失敗であった。実際の授業よりも、ビデオ映像（そしてさらにSCSを通した精度の低い映像）は臨場感に欠け、各サテライト局の参加者たちの注意も続かず、大変に評判が悪かった。このような経験もあってビデオを授業検討に用いることには、むしろ懐疑的であった。

2) 授業者のナラティブを中心とした検討法

このようにビデオを用いた授業検討が中断していたあいだにも、筆者の中にずっと気にかかっていたものがあった。それは、ハーバード大学のデレック・ボクセンターを訪問したとき、そこではビデオを見ることに重要な意味づけがなされていたことである。もちろん自分の授業を振り返る手段としての利用が根本であるが、集団による授業検討会の方法としても利用されていた。ビデオはまず何よりも、自分の授業を自分で振り返るための手段として有効である。ふだんは意識しないような癖に気づいたり、イメージしていた自分の様子と異なり油汗したりすることは、しばしばである。しかし、デレック・ボクセンターでなされていたのは、授業者が数人の専門スタッフとビデオを見ながら、授業者自身がここぞと思う場面で止め説明するということを繰り返していく方法である。つまり、ビデオを手がかりとして授業者が自分の授業を「語る」検討会を行っていたのである。

このように、徹底的に授業者自身のナラティブを重視した方法は、吉崎（1997）のVTR中断法や藤岡（1991）のストップモーション方式とは、明らかに前提と目的が異なる。これら両者の方法では、ビデオは、第三者を含む研修の素材として用いられており、授業者が授業を語るのではなく、第三者が解説したり利用したりするものである。ところが、デレック・ボクセンターの方法では、授業者の語りに、とりたてて他者が介入するわけではなく、ただ授業者に語らせて、その語りを聴くのである。授業者はビデオを随時止めて、ここで自分はどんなことを考えていたのか、なぜそのような方略をとったのかということを、授業者の主観的な文脈から語っていく。それに対してスタッフは、感想をいったりほめたり、単にうなづいて聞いたりするだけで、否定的なことはめったに言わない。ちょうど、カウンセリングでカウンセラーが来談者の語りを聴くような感じである。ビデオ視聴のための注意書きにも、検討会の雰囲気は、できるだけオープンで自由な雰囲気が重要であると強調されている。スタッフがいっしょに見るのは、むしろ自分一人で授業を見ると、あまりにも批判的に見てしまうことを防ぐためでもあるということであった。このような方法で効果があるのかいぶかしく思ったが、スタッフの説明によるとビデオを見て授業の粗をさがしたり、欠点を指摘したりしなくても、授業者が自分の授業の物語を語っていくと、そのような欠点の大半には、そのうちひとりで気づくという。スタッフにとって大切なのは、授業者が物語をそこで語っていくのを助けることだという。

このような方法が気にかかっていたのは、筆者の怠慢から長い間、試みずにいた。というより、このようなビデオ利用の方法と、私たちがやって失敗したビデオ利用の方法との区別がつかなかったというほうが、正確である。つまり、その方法が何をめざしているのか、どこに本質があるのかが理解できていなかったのである。今回は、筆者の授業の分析をしてくれることになった神藤氏に、たまたまの思いつきで、ビデオを視聴しつつ授業者が語るというカンファレンスをするを持ちかけた。実際にやってみて、これは自分ひとりでビデオを見ることとは明らかに異なり、研修として非常に有益な方法であるということを体感した。本来、本稿は神藤氏の授業分析に対して授業者の立場から応答していくことを求められているのであるが、授業者として何を考えていたかは、すでに神藤氏によるインタビューの際に詳しく述べてある。本稿では、むしろこれを機会に、ビデオを用いた授業検討に関して、まとめてみたいと思い、これについても論を展開していくこととする。

2. ビデオを通した語りの実際

神藤氏によるインタビューでは、1時間半の授業を辿りつつ授業者は何を思い何を語ったかという、授業を俯瞰した授業者の語りである。すなわち、そこで述べられているのは、1時間の授業を単位とした、授業者のフレームの調節の過程である。しかしながら同時に、授業においては一瞬一瞬の判断の中に、授業者が状況を判断して自らの行為を選択していくという過程がある。ビデオを利用した検討では、このようなミクロの過程にも目を向けることにも適していることに、インタビューを受けているときに気がついた。本稿ではもっとミクロに、授業の始まりの10分間のビデオを見て「語る」ことで、授業者はどんなことに気がつき、どんなふうに自分の授業を理解したのかを、詳細に書いておきたい。（時系列でのまとめというより、授業者がビデオを見て気づいた内面過程を中心に記述しておく）。

1) ビデオを用いた語りでの授業者の気づき

授業開始時、出席者がまばらであることに授業者は、明らかにたじろいでいる。マイクをいじったり、移動黒板の位置を調節したりと落ち着きがない。これは、動揺している心を落ち着けようとしていると同時に、教室の配置を整えて「清めて」いく行為でもある。2、3分たって、何人か（いつもの授業で目立つ）学生が着席したところで、授業者は授業をはじめた。

最初の授業計画では、一斉講義型の授業は20分程度で終了し、あとはディスカッションをおこなう予定であった。したがって、机はディスカッション用の配置に、学生たち自身で並べてもらっていた。この配置では学生の体は教壇に対して横を向くことになり、それぞれの学生の視界の大半を占めるのは、目の前にいるグループのメンバーである。必然的に学生の注意は、授業者には向きにくくなる。予防策として授業の開始時に、学生にはこちら（前）

に体を向けるように伝えていたが、それに応えたのは半分ほどの学生であった。また、その後も次々に遅れて入室してくる学生があり、それらの学生には当然ながらこの指示は伝わっていなかった。しかも、計画されていた講義は、「何でも帳」からの抜粋を読みながらおこなうものであり、学生の視線は授業者よりも資料に向かうこととなる。

このように、授業のセッティングが、まず何よりも一斉講義に適していないものであった。通常は、学生の反応を見ながら授業をモニタリングして進めていく授業者にとって、学生がこちらを見ていないこと、学生の反応が読みにくいことは、非常な苦痛であった。今から思えば、学生の反応が少なかったことは、このようなセッティングによる理由が大きいと判断できる。しかしながら授業のときには、学生の反応がないのは自分の前回の授業が悪かったからだと帰属していた。というのも、授業開始時の学生数の少なさにたじろいでおり、授業者の仮説として、自分と学生のラポールがついていないこと、学生に前回の授業がうまく届いていないことなどを、理由として考えていたからである。

授業のビデオをみると、赤面するくらい、なんとかして学生の注目を引き学生の中に入っていこうとする様子が見える。そのために授業者がありとあらゆる手を使っていることが、ビデオにははっきりと映し出されている。神藤氏との分析で明らかになったように、「えー」と言うことでのアーティキュレーション、「給食が遅かったこと」や「受験国語のための訓練」といった自己開示の話題、身振り手振りの大きさ、などである。これらを、授業者は次々に使用している。とくに、教室の左前に背中を向けて座っている学生があくびをしたり、ずっと下を向いていたりすることが気になり、そこへ働きかけようとする様子が窺える。授業者は、できるだけその学生の側で話し自分（授業者）の存在を意識させるという方略をとっている。しかしビデオを見れば、これは明らかに逆効果である。授業者からの威圧感を感じた学生は、ますます下を向き殻を固く閉ざしている。実際に、授業者がその学生から離れたときに、学生は顔を挙げ授業者を見る様子が、ビデオには映し出されているのである。

他にも、授業者の努力が空回りしているところは多い。授業者は学生の注意を向けようとして身振り手振りを大きくしているが、学生は資料を見ているために、ほとんどの者は注目しない。そうなるのは当たり前であるが、授業者はこれをやはり、学生とのラポールがついていないからであると原因帰属させ、不全感を強めていた。

状況が変化したのは、神藤氏の分析にもあるとおり、ハプニングが生じてからである。実際は正しい席に座ろうとしていた学生を、授業者が呼び止めた。これは、行き詰まった授業者と学生との関係に風穴を開けてくれることとなった。まず、学生の注目が授業者に集まった。授業内容に反応して学生が注目したわけではないのだが、ともかくも、ハプニングの場面に学生が注目することで授業者は楽になったのである。また、教壇のところに縛りつけられていた授業者が、学生の座っているところまで入って行って、硬直した空間を崩すこととなっている。（このとき、授業者が気にしていた例の学生も授業者のほうを見ることになる。）このハプニングの後、授業者の口調と身振り手振りはなめらかになり、姿勢もまっすぐ伸びていることが、ビデオでは見て取れる。

「議論の前提と論理の道筋の区別」の話をするとき、ここで授業者は偶然に黒板を利用している。これも、授業のときには意識していなかったことであるが、このことは学生の注目を集めることになり、やはり、授業者の口調は安定したものになっている。

2) ミクロな場面で切り取ることの意義

ここまで述べたことが、授業の最初の10分間のビデオを視聴して、授業者が気づいたことである。短い時間の中にも、もっと長期的な相互行為を規定する鍵となるような要因、あるいは授業者の側のフレーム（大山，1998）が、いくつか見て取れる。そのひとつは、学生の出席の少なさと反応なさという状況認知を授業者がおこない、それを自分と学生のラポールがついていないからだと原因帰属していたが、実際にはどうやら机の並べ方や資料を使った教授法というほうに原因があったようだという点がそれである。授業者がおこなっていた状況認知と原因帰属というフレームは、その後の授業者の方略を規定することになる。この日の授業の感想として、「説教くさい」という感想が参観者から出てきたが、これも今となってはうなづける。説教臭く何度も言い含めていたのは、授業者が何とか学生の注意を集めようと、空回りする努力をしていたからであろう。ちょうど、気になる学生の側でしゃべりその学生がますます殻を閉ざしていたように、授業者が近づこうとする努力は、学生の状況認知（おそらくは、

単にこのセッティングでは前を向きにくいというそれだけのこと)とズレているがゆえ、有効でなかったようである。この日の授業の後半、パワーポイントを使った講義スタイルになってから、授業者は「調子がでてきた」と感じていたが、これを授業者は「それまでの学生とのラポールをつけようという努力が功を奏した」と、授業中には意味づけていた。しかしながら、もしかすると単にスライドに学生の注目が集まったので授業をやりやすくなっただけのことかもしれない。

このように、ビデオを見ながらミクロに分析することで気づくことは多い。しかしながら、このような気づきが、一人でビデオを見て振り返るときにも出てくるかどうかには疑問がある。筆者もこれまで何度も自分で自分のビデオを見てきたが、自分一人で視聴するときには自分のフレームで見えてしまい、新たな発見が生じるということは、「ビデオを見て語る」ときより、ずっと少ないようである。とするならば、なぜ「語る」ことに意義があるのかを考察しなければならないが、それに取りかかる前に、このビデオを用いた方法のワークショップへの応用可能性について少し言及しておきたい。

3) 授業検討のワークショップへの応用

先日、ある大学のFD講演会に招かれたとき、ここまでの10分間のビデオを、授業検討会のワークショップの素材として用いた。そのときの方法は、以下のものである。まず、授業のビデオを参加者各自で見てもらい、授業記録をとる。その後4人程度の小グループで時系列に従いながら、場面場面でどんなことを思ったか、何を読み取るか、どんなふうに考えたのかなどを検討してもらう。そして最後にもう一度ビデオを再生しながら授業者自身が、その場面ではどんなことを思っていたのか、何を感じてどんな方略をとったのかを、説明していくものである。

ビデオを用いたこの検討会の方法は、大変好評を得た。大学院生の笹村君による詳細なプロトコルの記録にも助けられ、参加者はそれを手がかりに話がしやすかったこともある。参加者の多くが感想として述べたことは、「最初に自分ひとりでビデオを見ながら授業記録をつけたときと、グループ検討をした後にみたときでは、見えてくるものが劇的に変わる」ということであった。いかに自分がいろんなものを見落としていたのかに気づかされたという。他者がどのように見るのかを聞くことで、明らかに自分の観察の目が鍛えられるのである。これは、これまでの私たちの授業検討会の方法、すなわち主観的観察を繕い合わせていくことで、事象の読みが深まっていくという方法の妥当性を示すものでもあろう。また、最後に授業者が自分の内面過程を語るのをきくことで、さらに見方が揺るがされ、立体的な見方ができるようになるとの感想も得た。すなわちここでは、①受講者が自分で観察したときの自分の読みの組み立て、②グループメンバーとのディスカッションで再構成される読み、③授業者の語りを聴くことでさらに再構成される読み、という3段階を辿っているのである。

このワークショップをおこないながら、授業者自身も授業の読みが変わっていくことに気がついた。授業者が最後に授業者の読みを呈示することは、決してどのように読むべきかの正解を呈示するものではない。ワークショップでは、参加者のほうが、場面や流れをよく読み取っていることが多くあった。たとえば、授業者が身振り手振りを大きくして学生に訴えかけようとしているが、学生が資料を読むために下を向いているので、空回りする結果になっていること、あるいは、気になる学生の側に近づくがゆえに、学生はますます心を閉ざしていること、前回の授業の意図を説明するとき「論理と前提を区別する」ということを強調しているが、授業者の前回の授業からそれを読み取れというのは無理である、「わかりますか」を多用しているが、この言葉が入ることで逆に学生の考える時間(間合い)を奪ってしまっている、などが意見として出された。このような指摘を受けることを受け止めて、再度ビデオを見ると、授業者としてのビデオの読みも変わってきた。したがって、このワークショップで語ることも、まさにその場で参加者との相互行為の中で、読みが生成してくるという意義があったといえる。

今回のワークショップでは、10分間の記録を詳細に読み取っていくものであった。この10分を検討するために、ワークショップでは1時間の時間がかかった。このような密度で90分のしかも毎週の授業を検討することは、まず無理である。日常的な研修とは異なる、ハレの研修であるといえる。しかしながら、このようなハレを適度に入れていくことで、毎回のルーチンの繰り返しになりがちな「ケ」の研修に、風穴を開けることになるであろう。

3. なぜ授業を語ることが役に立つのか

ワークショップで、参加者の意見を聞きつつ授業者が語り直していくという方法は、ビデオ解釈に他者の視点が入ることにより文脈が揺るがされ、その揺れを引き受けたうえで再び授業の物語を生成していくという過程であったといえる。このような過程が、他者からの意見を通した検討会で生じうるのは、当然のことである。しかしながら、これと同じようなことが、授業者が自ら語っていくことをただ聴いていくという、デレック・ボクセンターの方式でも可能なのは、なぜであろうか。筆者が神藤氏によるインタビューを受けているときにも、筆者の授業に対する読みが変わっていくことが実際に体験された。ここで何が生じていたのかを、考察してみたい。

1) ビデオを見ること自体による気づき

語り直しが生じるためには、授業者が編み出していた物語からは漏れでていたものが、まず授業者に対して突きつけられることが、前提として必要である。ビデオを視聴するということ自体が、まず、この効果を持っている。自分の授業のビデオを視聴すると、いかに自分が授業中に何も見ていなかったかということに、否応なしに気づかされる。もちろん授業をしている間も、授業者はそこで生起する事象を読み取ろうと努力し、それに対してどのように対処するかを考えている。ところがビデオをもう一度みると、授業中にはまったく気づかなかった自分の仕種や行動、声の調子、姿勢といったことをはじめとして、授業の流れのちぐはぐさなどに、どうしても気づかざるをえない。そこで授業者には自然と、自分が読んでいた授業の筋の語りなおしが生じることとなるのである。自分が見ていたもの、感じていたこと、読み方を、まさに今ビデオ記録によって現れてきてくるものを加えて、語り直さなければならないのである。このようにビデオを見ること自体で、視点が広がっていくことが、語り直しの前提としてある。(このことを考えれば、吉崎(2000)の刺激再生法では、「記憶の再生」が生じているのではない。それを記憶の再生として定義するのでは、ビデオを見るときに何が生じているのかを、まったく言い当てていない。)

2) 語ることによる多重の相互作用

ビデオを見て、それまで自分が気づいていなかったことに気づくということは、一人でビデオを見るときにでも生じうるものである。ここでさらに、授業を誰かに向けて「語る」ということに本来的な意義が考察されねばならない。ビデオを見て語るときに筆者が体験したことは、ビデオで生じている事象に対して、内属的であると同時に超越的でもあるという不思議な感覚である。すなわち、ビデオに映し出されている授業中の自分自身の動機や内面を、まさにその授業をした本人として、内在的な視点で捉えていると同時に、授業中では気づかなかった新たな事実をもふくめてまるで他人の授業であるかのように、傍目で説明する外在的な視点が、微妙なバランスでもって存在しているのである。通常の検討会では、このような視点は、授業者本人と参観者とは別々に割り振られることになるが、ビデオをもとに自身の授業を語るときには、この2つの視点が同時に授業者(語り手)の中に存在し葛藤するのである。通常の授業検討会では、この2つの視点はしばしばスプリットしたままであったり、これらを統合していくのが困難であったりする。しかしながら、ビデオを視聴して語るときには、授業者(語り手)は、否応なしにこれらの2つの対極的な視点を一貫した語りに統合していくという努力をせざるを得ない。ビデオに映し出されたものは、他人ごとではない。自分のこととして引き受けていかなければならないのである。

このような、内属的な視点と超越的な視点との相互作用と同時に、もうひとつ重要な相互作用がある。それは、ビデオを見ながら生成されつつある物語と、授業中に編み上げていた物語との相互作用である。ビデオを見て語り直すとき、そこで生成される物語は授業中での物語と異なることは、本稿でも何度も述べたところである。授業者(語り手)はその物語によって授業を説明していく一方で、ビデオで展開されていく「事実」の過程は、授業中の物語にもとづくものである。授業者の語り直しに対して、そのつどそのつど授業中の物語が突きつけられることになる。そのような物語を引き受けつつ、語り直していかなければならないのである。

このような二重の相互作用、すなわち、内在的視点と超越的視点の相互作用、既存の物語と新しく生み出されつつある物語との相互作用が、ビデオを見て語ることの中には存在している。ここで聴き手がいることが重要であろう。授業者が語ることで、授業者の思考は外在化され、ひとつの動かし難い事実となる。ここに3つめの相互作用

が生じる。すなわち、授業者がビデオを見てそれまでに語り直した物語と、そこからさらに語っていく物語との相互作用である。それまでのビデオを見て語り直したことを引き受けつつ、新たに語り直していくのである。

ここまで分析してきたように、ビデオを見て語るという単純な方法ではあるが、そこには多くのリフレクションの過程が内在している。そして、そのリフレクションの過程は、単なる異なる視点の導入ということを超えて、授業者がそれを引き受けつつ、さらに自分の物語を生成していくという、動的な過程でもある。本稿でなされた考察は、まだまだ導入的なものにすぎない。授業検討の方法の開発として、そして、授業検討法の開発を通じた研究として、引き続き公開実験授業を通して検討していきたい。

引用・参考文献

藤岡信勝 1991『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版

石村正雄・大山泰宏 2001「公開実験授業検討会 ― その構造 ―」京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学授業のフィールドワーク ― 京都大学公開実験授業 ―』142-156頁、玉川大学出版部。

溝上慎一 1997「ビデオをどう使うか」京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして ― 京都大学公開実験授業の一年間 ―』,83-96頁、玉川大学出版部

大山泰宏 1998「授業のフレームと日常の知 ― 「なんでも帳」を主とした相互行為分析を通して ―」『京都大学高等教育研究』第4号, 65-81頁

大山泰宏 1999「検討会について」京都大学高等教育叢書第4号『平成9年度公開実験授業の記録』28-292頁。

吉崎静夫 1997『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』金子書房

吉崎静夫 2000「再生刺激法」日本教育工学会(編)『教育工学事典』実教出版